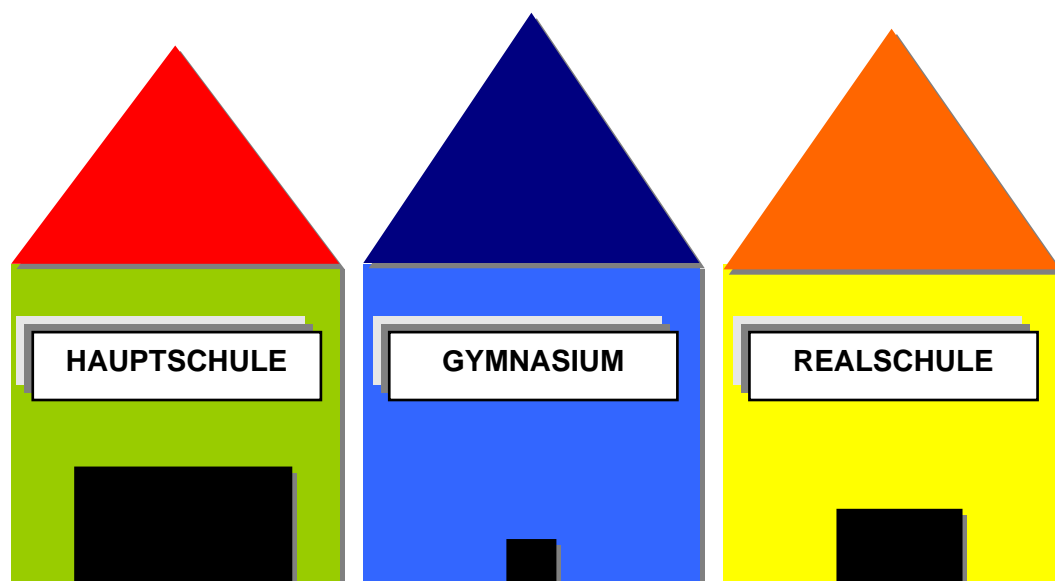


Gewinner und Verlierer des dreigliedrigen Schulsystems in NRW bei Schülern und Lehrern: Bildungsprozesse aus psychologischer Perspektive

Mögliche Zusammenhänge und Auswirkungen unter besonderer Berücksichtigung des Sozialkonstruktivismus



**Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae (Dr. phil.)**

vorgelegt im Juni 2008

dem Fachbereich Bildungswissenschaften
an der Universität Duisburg-Essen

von

Julia Smaxwil,
geboren in Bottrop

Gutachterinnen: Prof. Dr. Gisela Steins (Universität Duisburg-Essen)
Prof. Dr. Barbara Moschner (Universität Oldenburg)

Termin der Disputation: 12. Dezember 2008

Inhalt

1	EINLEITUNG	5
---	------------------	---

Teil I: Theoretischer Hintergrund

2	GEWINNER UND VERLIERER DES DREIGLIEDRIGEN SCHULSYSTEMS AUS SOZIALKONSTRUKTIVISTISCHER PERSPEKTIVE	9
2.1	SOZIALKONSTRUKTIVISMUS: GESELLSCHAFT ALS KONSTRUKTION.....	10
2.2	SICH-SELBST-ERFÜLLENDE-PROPHEZEIUNGEN.....	14
3	GEWINNER UND VERLIERER DES DREIGLIEDRIGEN SCHULSYSTEMS AUS HISTORISCHER PERSPEKTIVE	18
3.1	PRO- UND CONTRADEBATTE ZUR BILDUNGSPFLICHT	19
3.2	DAS AKTUELLE DEUTSCHE SCHULWESEN	20
3.3	AUSGEWÄHLTE SCHULFORMEN	22
3.4	DIE HAUPTSCHULE HEUTE	23
3.4.1	Die historische Entwicklung der Hauptschule und ihre Besonderheiten	24
3.4.2	Der Hauptschulabschluss	28
3.5	DIE REALSCHULE	29
3.5.1	Die historische Entwicklung der Realschule und ihre Besonderheiten.....	29
3.5.2	Mittlere Reife	31
3.6	DAS GYMNASIUM	32
3.6.1	Die historische Entwicklung des Gymnasiums und seine Besonderheiten	33
3.6.2	Das Abitur	36
4	GEWINNER UND VERLIERER DES SCHULSYSTEMS AUS WIRTSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE: BILDUNG UND CHANCEN AM ARBEITSMARKT	39
4.1	TERTIÄRAUSBILDUNG UND EINKOMMENSVORTEIL	40
4.2	BILDUNGSINVESTITIONEN	41
5	GEWINNER UND VERLIERER: DIFFERENZEN IN DER LEHRERAUSBILDUNG FÜR DIE EINZELNEN SCHULFORMEN UND DEREN AUSWIRKUNGEN – EINE BERUFSPOLITISCHE PERSPEKTIVE	48
5.1	BERUFSSWAHL LEHRER UND DAS REFERENDARIAT	52
5.2	KRITISCHE REFLEXION	54
5.3	DAS ANSEHEN DER LEHRKRÄFTE IN DEUTSCHLAND HEUTE – BILDUNGSVERMITTLER ALS PROTAGONISTEN EINER ZUKUNFTSBRANCHE?	56
5.4	DIE SCHLAUEN FINNEN	64

5.5	DIE HEUTIGE LEHRANSTALT HUMBOLDTS	65
5.6	DAS ANSEHEN DER HAUPTSCHULLEHRKRÄFTE.....	68
5.7	DAS ANSEHEN DER GYMNASIALLEHRKRÄFTE	70
5.8	WAS IST MIT DEN REALSCHULEHRKRÄFTEN?	70
5.9	FAZIT	71
6	GEWINNER UND VERLIERER DES DREIGLIEDRIGEN SCHULSYSTEMS AUS GRUNDLAGENTHEORETISCHER UND PSYCHOLOGISCHER PERSPEKTIVE.....	74
6.1	SELBSTKONZEPT, MOTIVATION UND ARBEITSHALTUNG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN	74
6.1.1	Das schulische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern.....	75
6.1.1.1	Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Verhalten	76
6.1.1.2	Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und erbrachter Schulleistung.....	77
6.1.2	Die Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler.....	79
6.1.2.1	Lern- und Leistungsmotivation.....	80
6.1.2.2	Die Bedeutung von Lern- und Leistungszielen	81
6.1.2.3	Zusammenhang von motivationalen Lern- und Leistungszielen und erbrachter Schulleistung	83
6.1.3	Das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler	84
6.2	VERHALTENS- UND ERLEBENSMUSTER, LEISTUNGSMOTIVATION UND SELBSTKONZEPT DER LEHRERINNEN UND LEHRER	85
6.2.1	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster	86
6.2.2	Leistungsmotivation	86
6.2.3	Selbstkonzept.....	87
7	SCHULFORMSPEZIFISCHE SCHULLEISTUNGEN	90
7.1	LEISTUNG UND LEISTUNGSMESSUNG	90
7.2	LEISTUNGSDIFFERENZIERUNG UND HOMOGENISIERUNG VON LERNGRUPPEN.....	91
7.3	LEISTUNGSVERTEILUNG UNTERSCHIEDLICHER BILDUNGSGÄNGE.....	96
7.4	LEISTUNGSUNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN SCHULFORMEN.....	101

Teil II: Methoden

8	ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNGEN	106
9	METHODEN	111
9.1	DIE SCHULEN.....	111
9.2	AUSGEWÄHLTE JAHRGANGSSTUFEN	111
9.3	MEINE PERSÖNLICHEN ERFAHRUNGEN WÄHREND MEINER TESTPHASE	112
9.3.1	Hauptschulen	112
9.3.2	Realschulen	113
9.3.3	Gymnasien	114

9.4	ATMOSPHERE WÄHREND DER TESTPHASE BEI DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN.....	114
9.5	DIFFERENZEN IN DER ATMOSPHERE WÄHREND DER TESTPHASE NACH DEN VERSCHIEDENEN SCHULFORMEN BEI DEN SCHÜLERN.....	116
9.6	ATMOSPHERE WÄHREND DER TESTPHASE BEI DEN LEHRERINNEN UND LEHRERN.....	116
9.7	TESTAUSWAHL.....	118
9.8	AUSGEWÄHLTE FRAGEBÖGEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.....	121
9.9	ALLGEMEINE KONSTRUKTION DES KOMBINIERTEN FRAGEBOGENS DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	125
9.10	AUSGEWÄHLTE FRAGEBÖGEN FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER	126
9.11	ALLGEMEINE KONSTRUKTION DES KOMBINIERTEN FRAGEBOGENS DER LEHRERINNEN UND LEHRER.....	140
 Teil III: Empirische Untersuchung		
9.12	STICHPROBENBESCHREIBUNG DER SCHÜLERFRAGEBÖGEN	141
9.13	STICHPROBENBESCHREIBUNG DER LEHRERFRAGEBÖGEN.....	144
10	DIE PERSPEKTIVE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.....	150
10.1	DESKRIPTIVE STATISTIK.....	153
10.1.1	Auswertung des schulischen Selbstkonzepts	154
10.1.2	Auswertung der Lern- und Leistungsmotivation	155
10.1.3	Auswertung des Lern- und Arbeitsverhaltens.....	156
10.2	ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN	157
10.2.1	Überprüfung der Hypothesen zum schulischen Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern.....	157
10.2.2	Überprüfung der Hypothesen zur Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern.....	161
10.2.3	Überprüfung der Hypothesen zum Lern- und Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern.....	162
10.2.4	Fazit der Hypothesenüberprüfung für Schülerinnen und Schüler.....	164
10.3	DISKUSSION	167
10.3.1	Das schulische Selbstkonzept	167
10.3.2	Auswertung der Lern- und Leistungsmotivation	173
10.3.3	Auswertung des Lern- und Arbeitsverhaltens.....	177
10.3.4	Didaktische Implikationen	179
11	DIE PERSPEKTIVE DER LEHRER.....	187
11.1	DESKRIPTIVE STATISTIK.....	187
11.1.1	Auswertung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters	188
11.1.2	Auswertung des berufsbezogenen Leistungsmotivations-inventars.....	191
11.1.3	Auswertung des Selbstkonzeptsinventars	196

11.1.4	Auswertung des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen	198
11.2	HYPOTHESENPRÜFUNG	198
11.2.1	Überprüfung der Hypothesen zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehrerinnen und Lehrern	200
11.2.2	Überprüfung der Hypothesen zum berufsbezogenen Leistungsmotivationsinventars von Lehrerinnen und Lehrern	203
11.2.3	Überprüfung der Hypothesen zum Selbstkonzeptsinventar	205
11.2.4	Auswertung des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen	206
11.2.5	Fazit	206
11.3	DISKUSSION	209
11.3.1	Auswertung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters	209
11.3.2	Auswertung des berufsbezogenen Leistungsmotivations-inventars.....	219
11.3.3	Auswertung des Selbstkonzeptsinventars	224
11.3.4	Auswertung des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen	231
12	ZUSAMMENHÄNGE – DIFFERENZIERT NACH SCHULFORM	234
12.1	ZUSAMMENHÄNGE INNERHALB DER GRUPPE SCHÜLER	234
12.2	ZUSAMMENHÄNGE INNERHALB DER GRUPPE LEHRER	247
13	ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN SCHÜLERN UND LEHRERN.....	265
13.1	SELBSTKONZEPT DER LEHRKRÄFTE	265
13.2	ARBEITSBEZOGENES VERHALTEN DER LEHRKRÄFTE.....	267

Teil IV: Interpretation der Ergebnisse und Ausblick

14	ZUSAMMENFASSUNG	274
----	-----------------------	-----

Teil V: Anhang

15	LITERATURVERZEICHNIS	287
16	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	299
17	TABELLENVERZEICHNIS.....	302
18	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	287
19	EINGESETZTE FRAGEBÖGEN.....	305

1 Einleitung

"Wer hat denn Schulen eingerichtet? Der Staat (Anm. d. Verf.: der Staat). Für wen hat er sie eingerichtet? Für sich. ... und wenn die Väter durch Ihre Sorge für das Fortkommen ihrer Söhne sich verleiten lassen, hiernach die Anlage der Ihrigen zu beurteilen, so muss die Pädagogik sie vollständiger belehren. Sie kann sie zuvörderst erinnern, dass der Staat sich um den minder tauglichen auch minder kümmert. Seine Schulen sollen ihm die Subjekte liefern, die er braucht. Er wählt die brauchbarsten, die übrigen mögen für sich sorgen!"

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) - aus: Herbart Werke, 1964, 2.Bd./S.165

Langweilige Lehrer haben schlechte Schüler, so lautet ein Fazit der Ergänzungsstudie zu PISA 2003. Frontalunterricht und passive Lehrkräfte – das sind der Pisa-Studie zufolge zwei der vielfältigen Ursachen für Defizite bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Faktoren wie ein schüleraktivierender Unterricht, das Engagement oder das Selbstvertrauen von Schülerinnen und Schülern wirken sich auf das Lernverhalten aus. Schüler haben zum Teil große Defizite bei ihrer Leistungsentwicklung, wie die Studie Pisa-I-Plus zeigt. Der Erziehungswissenschaftler Peter Struck von der Universität Hamburg betont, dass seit dem ersten Pisa-Schock 2001 sich in Deutschland viel getan hat. Damals hätten Experten wie er geschätzt, dass Deutschland 15 Jahre brauche, um den Anschluss an andere Länder zu bekommen. Doch man stellt nun fest, dass es nur fünf Jahre gedauert hat. Von rund 42.000 Schulen in Deutschland seien inzwischen rund 5.000 in der Zukunft angekommen (vgl. Struck, 2004). Die Kompetenzzuwächse der Schülerinnen und Schüler waren dann deutlich größer, wenn an den Schulen vorwiegend aktive oder disziplinentorientierte Lehrkräfte unterrichten – im Vergleich zu Schulen mit überwiegend passiven Lehrkräften (vgl. ebd.).

Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) äußert Vorbehalte dagegen, die Erklärung für die Probleme deutscher Schülerinnen und Schüler nur bei den Lehrkräften zu suchen. Die stellvertretende GEW-Vorsitzende Marianne Demmer ist der Meinung, dass es unbestritten ist, dass wir in Deutschland nach wie vor nicht auf

einer breiten Stufe einen schüleraktivierenden Unterricht bieten (vgl. Demmer, 2006). Aber nur den an sich richtigen Appell ‚Macht einen anderen Unterricht!‘ an die Lehrkräfte zu schicken, greife zu kurz – auch die Rahmenbedingungen müssten stimmen. Derzeit seien die Klassen zu groß, das gegliederte Schulsystem vermittele den trügerischen Eindruck homogener Klassen (vgl. ebd.). Doch diese Homogenität trügt, denn in unseren Schulen zeigt sich häufig das Phänomen, dass Schüler einer Klasse völlig unterschiedliche Leistungen zeigen. Dieses Phänomen ist an sich nichts Ungewöhnliches. In der Forschung findet man zahlreiche Ursachen für das Phänomen Heterogenität und sicherlich spielen auch ebenso viele Ursachen hier eine Rolle: Die Sozialisation, das Umfeld, die Bildung der Eltern, der soziale Status, die besuchte Schulform und, wie eben erwähnt, die Lehrkräfte die sie unterrichten. Wenn jedoch zwei Schüler mit gleichen Voraussetzungen unterschiedliche Schulleistungen erbringen, wird dieser Aspekt zum Problem und es stellt sich die Frage: Wie löst man dieses Problem bzw. lässt es sich überhaupt lösen?

Die kurz gedachte Antwort lautet: Die Guten ins Töpfchen – die Schlechten ins Kröpfchen. Soll heißen, die ‚Dummen‘ kommen auf eine Hauptschule und die ‚Begabten‘ gehen auf ein Gymnasium, die anderen gehen auf die Realschule und finden an dieser kaum Beachtung, da es sich bei ihnen *nur* um das Mittelmaß handelt. Interessant sind jedoch die Fragen, ob die Schulform (mit-)entscheidend für Leistungsdifferenzen von Schülerinnen und Schülern in deutschen Schulen sein kann und welche Faktoren eventuell noch eine Rolle spielen können – auch bei Lehrkräften.

In dieser Arbeit wird die These entwickelt, dass das dreigliedrige Schulsystem Gewinner *und* Verlierer auf Schüler- als auch auf Lehrerseite produziert und der Besuch einer dieser Schulformen für unterschiedliche Schulleistungen (trotz vergleichbarer Begabung) mitverantwortlich ist. Um diese These zu entwickeln, werden verschiedene Aspekte des Schulkontextes beleuchtet.

So wird das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, ihre Lern- und Leistungsmotivation und ihr Lern- und Arbeitsverhalten betrachtet, differenziert nach Schulformen und Jahrgangsstufen. Auf Seiten der Lehrkräfte soll das Selbstkonzept, die berufsbezogene Leistungsmotivation als auch das Arbeits- und Verhaltensmuster untersucht werden. Diese Skalen sollen untereinander und miteinander bezüglich möglicher Differenzen, Zusammenhänge und Auswirkungen analysiert werden. Dazu werden empirisch gestützte Erklärungsansätze vorgelegt, die zeigen, warum Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulformen so unterschiedliche Leistungen erbringen. Weiterhin soll das vorherrschende Bild des Lehrberufs korrigiert werden, um zu zeigen, dass dieser Beruf soziale Anerkennung verdient, damit die Lehrkräfte überhaupt ein positives Selbstkonzept entwickeln und dies an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben können. Zudem soll in dieser Arbeit geklärt werden, inwieweit es Differenzen an den verschiedenen Schulformen in Nordrhein-Westfalen gibt.

Vorgehensweise

Die Entwicklung der These beginnt in Kapitel 2 mit einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. Zudem wird eine historische Perspektive eingenommen: Die Entwicklung der drei Schulformen und die entsprechenden Schulabschlüsse mit den daraus resultierenden Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler werden untersucht. Dem schließt sich eine wirtschaftliche Perspektive an: Eine Analyse bezüglich der Bildungsinvestitionen in Deutschland. Analysen aus bildungs- und berufspolitischen Perspektiven schließen sich an: Es werden Differenzen der Studieninhalte der Lehrerausbildung für die entsprechende Schulform und dessen mögliche Auswirkungen auf das Selbstkonzept, die berufsbezogene Motivation als auch das Arbeits- und Verhaltensmuster erläutert. Im Anschluss daran geht es um das Erleben sozialer Anerkennung und Unterstützung von Lehrkräften in Deutschland allgemein und differenziert nach Schulformen. Des Weiteren wird ein europäischer Vergleich diesbezüglich aufgestellt.

In Kapitel 6 wird eine grundlagenpsychologische Perspektive eingenommen. Die bisherige Forschung zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Motivation, die psychologischen Voraussetzungen für das schulische Lernen als auch die psychologischen Voraussetzungen für das Arbeitsverhalten der Lehrkräfte sollen hier näher erläutert werden. Ergebnisse bezüglich der schulformspezifischen Schulleistungen verschiedener Studien wie z.B. PISA 2000 und 2003 werden in Kapitel 7 vorgestellt.

Es folgt die Entwicklung der Fragestellungen mit Erläuterungen zu den angewandten Methoden der empirischen Untersuchung: Zu den ausgesuchten Jahrgangsstufen, zum Verhältnis der Lehrkräfte zu ihren Schülern und zu den ausgewählten Fragebögen, welche in der empirischen Untersuchung eingesetzt wurden.

Der dritte Teil dieser Arbeit beinhaltet die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, welche die möglichen schulformspezifischen Differenzen bei Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf das schulische Selbstkonzept, das Lern- und Arbeitsverhalten und die Lern- und Leistungsmotivation zeigt. Bei den Lehrkräften werden mögliche schulformspezifische Differenzen bezüglich des Selbstkonzepts, der berufsbezogenen Leistungsmotivation und des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters dargestellt. Zudem wird geprüft, ob Zusammenhänge zwischen den Befunden der Schülerinnen und Schüler und den Ergebnissen der Lehrerinnen und Lehrer existieren. Zum Schluss werden die jeweiligen Ergebnisse auf ihre Bedeutung für den Unterricht untersucht und daraus resultierende didaktische Konsequenzen abgeleitet.

2 Gewinner und Verlierer des dreigliedrigen Schulsystems aus sozialkonstruktivistischer Perspektive

Im Folgenden beginne ich mit der Entwicklung der These aus sozialkonstruktivistischer Perspektive, um zu zeigen, dass die Institution Schule bzw. unser dreigliedriges Schulsystem für sich bereits Gewinner und Verlierer produziert. Der Sozialkonstruktivismus bezeichnet eine an den klassischen Konstruktivismus angelehnte Richtung der Soziologie, die durch das 1966 erschienene Buch *The social construction of reality* von Peter L. Berger und Thomas Luckmann etabliert wurde. Da diese Arbeit die Produktion von Gewinnern und Verlierern des dreigliedrigen Schulsystems thematisiert, ist es an dieser Stelle unabdingbar, sich mit der gesellschaftlichen Seite der Institution Schule genauer zu beschäftigen, um die komplexen Zusammenhänge der Problemstellung besser zu verstehen.

Der Sozialkonstruktivismus kann als postmoderne Denkrichtung gesehen werden, ist aber einer weitaus älteren erkenntnistheoretischen Denkrichtung verpflichtet (vgl. Berger & Luckmann, 1980). Sein Schwerpunkt liegt darin, den Wegen nachzuspüren, wie die soziale Wirklichkeit und einzelne soziale Phänomene konstruiert werden. Die damit verbundene soziologische Methode untersucht, wie Menschen gesellschaftliche Phänomene erzeugen, institutionalisieren und diese durch die Weitergabe an neue Generationen in Traditionen überführen. Dabei geht es um die Beschreibung von Institutionen (hier: Schule) oder um soziales Handeln, weniger aber um die Suche nach Ursachen und Wirkungen (im Sinne von Wahrheit oder empirische Validität). Soziale Wirklichkeit wird als etwas dynamisch Prozesshaftes angesehen, dass ständig durch das Handeln von Menschen und durch deren darauf bezogene Interpretationen und ihr Weltwissen produziert und reproduziert wird. Der Mensch konstruiert so Wirklichkeit und sich selbst (vgl. Berger & Luckmann, 1969).

2.1 Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion

Auf die Frage, ob allein unser mehrgliedriges Schulsystem bzw. die Zuordnung zu einer der Schulformen Gewinner und Verlierer produziert, antwortet der Kriminologe Christian Pfeiffer in einem Tagesspiegel-Interview wie folgt: "Unser Problem ist, dass unsere Schule zu sehr auf Wissensvermittlung setzt und zu wenig auf soziales Lernen. (...) Schon bei der frühen Aufteilung der Kinder auf Hauptschule, Realschule oder Gymnasium sind wir auf einem falschen Kurs, weil die Hauptschüler zu diesem Zeitpunkt schon mitgeteilt bekommen, dass sie Verlierer sein werden" (Pfeiffer, 2006). In den Schulen erzeugen wir demnach zu viele Verlierer. „In der Sitzenbleiber- und Abbrecherquote sind die deutschen Schulen Europameister. Was uns selbstverständlich erscheint, ist konstruiert und beruht auf sozialen Konventionen, nicht auf empirischer Validität“ (Steins, 2005, S.53). Da uns solche Konstruktionen jedoch nicht bewusst sind, tragen sich diese durch uns täglich fort.

Der Sozialkonstruktivismus bezieht sich demnach auf alle Prozesse, die der Beschreibung der Welt zugrunde liegen, einschließlich unserer Person. Menschliche Verhaltensweisen, Meinungen, Kommunikationsstile und Gefühle sind sozial vereinbarte Konstruktionen, d.h. sie sind weniger eine wahre Wirklichkeit als eine nicht bewusste soziale Einigung. Unsere Wahrnehmungen sind konventionsgebunden, so lautet eine Grundannahme des Sozialkonstruktivismus. Unser kultureller Rahmen beeinflusst diese Konventionen, außerdem unsere Gefühle und unser Verhalten.

Diese Konventionsgebundenheit aller Wahrnehmungen impliziert, dass alles auf Illusionen beruhen kann. Menschen bilden sich ihre individuelle Meinung durch einen Vergleich mit einer Gruppenmeinung, vor allem wenn es darum geht, dass man sich selbst seine soziale Realität bilden soll. Man zieht als Vergleichsgruppe meist eine relevante Bezugsgruppe heran, die uns auf relevanten Dimensionen ähnlich sind. So vergleichen sich

Hauptschüler mit ihren Mitschülern, Realschüler mit Realschülern und Gymnasiasten mit Gymnasiasten. In der Regel gleicht man seine Meinung der Gruppenmeinung an, denn Majoritäten ‚vertraut‘ man, Minoritäten steht man skeptisch gegenüber.

Die Aufteilung des deutschen dreigliedrigen Schulsystems in Haupt- und Realschule sowie Gymnasium ist eine Art Ordnungssystem und somit zugleich eine Art Hilfesystem, um sich in unserer Gesellschaft zu Recht zu finden. Durch unsere Zugehörigkeit wissen wir, wo wir hingehören, was von uns erwartet wird und wie wir uns selbst sehen – aber eben auch, wie wir von anderen gesehen werden. Das Resultat: Wir sind nicht gleich! Als Mitglied einer spezifischen Gruppe entwickelt sich eine entsprechende, der Gruppe angepasste kollektive und soziale Identität. An Hauptschulen findet man vermeintliche ‚Verlierer und dumme Schüler aus denen nichts wird‘. Ist man ein Teil der Gruppe Hauptschule, weiß man, wo sein Platz in der Gesellschaft ist, da man diesen indirekt gezeigt bekommt. Die folgende Darstellung versucht, alle hier zum Tragen kommende Faktoren in ihrem Zusammenhang aufzuzeigen:



Abbildung 1: Hypothetischer Zusammenhang zwischen verschiedenen Faktoren unter dem Schwerpunkt der speziellen Perspektive von Hauptschülern

Genauso ist es an Gymnasien. Ist man Teil der Gruppe Gymnasium gehört man zur vermeintlichen Elite, als Schüler und als Lehrer: Man bekommt seine gesellschaftlichen Positionen durch die Schulzugehörigkeit zugeteilt. Die dazugehörigen Rollen werden von den Beteiligten internalisiert und repräsentieren die gesellschaftliche Ordnung. Die Vermittlung entsteht vor allem über ständige Unterhaltungen (Konversationsmaschine). Diese kollektiven Identitäten, die sich aus den Gruppenzugehörigkeiten bilden, gehen nicht nur bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei Lehrkräften über in sichtbares Verhalten: Gymnasiallehrkräfte genießen die höchste soziale Anerkennung der Lehrkräfte aller hier genannten Schulformen. Eine hohe Zufriedenheit führt zu einer konstruktiven berufsbezogenen Leistungsmotivation. Diese beiden Faktoren wiederum führen zu einem hohen Maß an Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit, welche sich positiv auf die Zufriedenheit als auch die Leistungsmotivation auswirken (s. Abbildung 2). Ein Hauptschüler als vermeintlicher Verlierer der Gesellschaft wird ein geringes Maß, vor allem an intrinsischer Motivation aufweisen. Wofür sollte er sich als Mitglied der sozialen Gruppe der Hauptschüler anstrengen, wenn niemand etwas von ihm erwartet?



Abbildung 2: Hypothetische wechselseitige Auswirkungen zwischen Selbstkonzept, berufsbezogener Leistungsmotivation, arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster und Sozialkonstruktivismus

Eine weitere Grundannahme des Sozialkonstruktivismus besteht darin, dass die Beibehaltung eines Konzepts (hier: Schulformen) nicht mit empirischer Validität einher geht, sondern nur mit dem sozialen Kontext, in den es eingebettet ist. Die gesellschaftliche Ordnung bildet eine symbolische Sinnwelt, die alle Institutionen integriert, sich selbst dadurch legitimiert und der Gesellschaft Sinn gibt. Für jeden Menschen ist eine wiederum von Menschen produzierte institutionalisierte Gesellschaftsordnung vorgegeben. Diese Institutionen entstehen aus habitualisierten Handlungen, die typisiert werden und so Freiraum für weitere Aktivitäten schaffen. So prägt der Mensch die Institutionen, die wiederum den Menschen prägen. Soziologisch wesentlich ist, dass jede symbolische Sinnwelt und jede Legitimation Produkt des Menschen ist. Die Grundlage ihres Daseins ist das Leben lebendiger Menschen, sie besitzen keinen empirischen Status.

Andreas Schleicher, der Koordinator der Pisa-Studie, hat mit seinem Spiegel-Interview die Schwächen des deutschen Bildungssystems auf den Punkt gebracht. Zudem spricht er auch aus eigener Erfahrung. Nur der Wechsel zur Waldorfschule hat den schwachen Grundschüler vor dem deutschen dreiteiligen Schulsystem gerettet. Er wurde nicht aussortiert, sondern gefördert, glänzte später mit einem Durchschnitt von 1.0 beim Abitur und gewann den *Jugend forscht*-Bundespreis. Die Leitung der internationalen Pisa-Studien hat ihn in seiner Kritik des deutschen Schulsystems bestätigt. Nirgendwo in Europa ist die Abhängigkeit des schulischen Erfolgs vom sozialen Ursprung so stark wie in Deutschland. Nirgendwo werden zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler einer solchen sozialdarwinistischen Ideologie geopfert. Und nirgendwo wissen die so genannten ‚Auserlesenen‘, die Gymnasiasten, woraus sich dann die Entscheider rekrutieren, so wenig über die Verlierer ihres Bildungssystems. Wenn man schwache Schülerinnen und Schüler fördern will, kostet das nicht nur mehr Geld, sondern verlangt einen Umbau des Schulsystems. Bildung bedeutet Macht, Einfluss und Wohlstand. Warum wird in Deutschland an einem konservativen Verlierer-Modell festgehalten?

Im nächsten Schritt wird in Kapitel 2.2 das psychologische Phänomen der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiungen erläutert. Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, gehen verinnerlichte kollektive Identitäten, die sich aus den Gruppenzugehörigkeiten bilden, über in sichtbares Verhalten. Eine Betrachtung des psychologischen Phänomens der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiungen hilft, den Prozess der Stigmatisierung in der Institution Schule besser zu begreifen.

2.2 Sich-selbst-erfüllende-Prophezeiungen

„Die Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Intelligenzquotienten besuchen das Gymnasium und die mit einem niedrigen Intelligenzquotienten besuchen die Hauptschule. Der Rest geht auf die Realschule.“ Eine solche These kann in der Schule für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte zur Grundlage einer sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung werden: Erwartungen der Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler können Auswirkungen auf ihr eigenes Verhalten, das Schülerverhalten als auch auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Cooper & Good, 1983). Sich-selbst-erfüllende-Prophezeiungen bezeichnen also Vorgänge, bei denen sich falsche soziale Hypothesen erfüllen. Im Fall der Erfüllung der Erwartungen an eine Person führen die ursprünglich falschen Annahmen des Wahrnehmenden dazu, dass sich die Zielperson eben so verhält, dass die Annahmen bestätigt werden (vgl. Stroebe et al., 1996). Auf diese Weise kann ein Teufelskreis (s. Abbildung 3) für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrkräfte entstehen.

Ein Beispiel: Eine Lehrkraft geht davon aus, dass ein Schüler den Unterrichtsstoff aus diversen Gründen nicht verstehen wird. Diese Erwartungshaltung dem Schüler gegenüber wird sich im Verhalten der Lehrkraft widerspiegeln. Der Schüler wiederum wird die Erwartungen der Lehrkraft nach einer Weile in sein Selbstbild aufnehmen („Ich kann das nicht schaffen, weil ich zu dumm bin“) und demzufolge werden die Leistungen des Schülers beeinflusst. Fazit: Der Schüler wird sich nach den

Vorstellungen und Erwartungen der Lehrkraft verhalten und den Unterrichtsstoff nicht begreifen. Die falschen Erwartungen der Lehrkraft haben sich bestätigt.

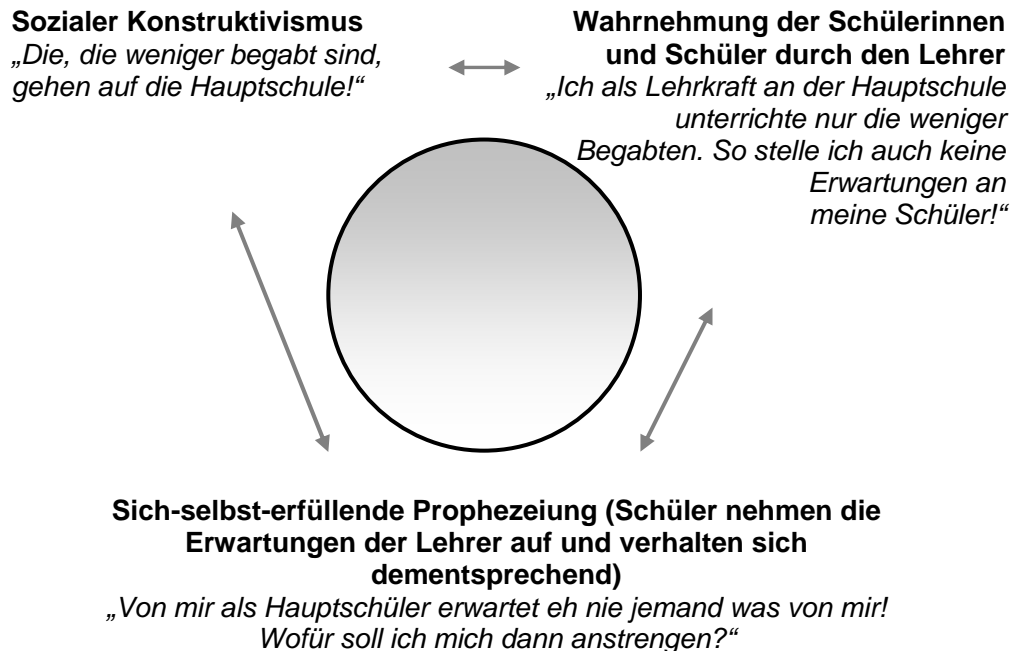


Abbildung 3: Teufelskreis oder Zusammenhang der Wahrnehmung der Lehrkräfte ihrer Schüler und der Theorien des sozialen Konstruktivismus und der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung

Es ist zu befürchten, dass die Lehrkräfte an Hauptschulen zu Beginn eines jeden Schuljahres davon ausgehen, dass sie nicht die vermeintliche ‚Elite‘ unterrichten dürfen. Demnach stellen sie spezifische Erwartungen an ihre Schüler, welche möglicherweise falsch sind. Schülerinnen und Schüler, welche die Hauptschulen besuchen, gelten als schwächer oder gar ‚dümmer‘ als die Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen.

Als leistungsschwach beurteilte Schülerinnen und Schüler werden von ihren Lehrkräften oftmals nicht angemessen behandelt. Lehrerinnen und Lehrer reagieren kontraproduktiv auf vermeintlich leistungsschwache Schüler. So warten Lehrkräfte nicht lange oder gar überhaupt nicht auf eine Antwort des betroffenen Schülers. Andere Schülerinnen und Schüler, die als leistungsstärker eingeschätzt werden, bekommen mehr Zeit um

eine Antwort zu geben. Zudem wird den schwachen Schülerinnen und Schülern weniger Hilfestellung bei Defiziten gegeben als den leistungsstärkeren Schülern. Falsche Antworten werden verstärkt, Misserfolge werden häufiger kritisiert und Erfolge seltener gelobt. Weiterhin werden leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler seltener im Unterricht dran genommen, bekommen nach einer mündlichen Antwort seltener ein konstruktives Feedback und sitzen zudem häufiger in den letzten Reihen im Klassenraum. Lehrkräfte bringen leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern seltener ein Lächeln entgegen, sind in Interaktionen mit diesen Schülerinnen und Schülern weniger freundlich und des weiteren verlangen sie unbewusst von diesen weniger als von den anderen Schülerinnen und Schülern (vgl. Good, 1987).

Durch solche von der Lehrkraft initiierten Reaktionen im Unterricht werden leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ‚produziert‘. Schülerinnen und Schüler haben in diesen Fällen z.T. kaum eine Möglichkeit sich zu verbessern, da sie eben seltener gefordert und zugleich kaum gefördert werden.

Fazit: Die frühe Zuteilung auf drei Schulformen und somit einhergehend auf drei ‚Formen von Intellektualität‘ kann ein Leben lang erhalten bleiben und immer intensiver verinnerlicht werden. Wenn die Lehrkraft oder die Gesellschaft den Hauptschüler als den vermeintlich ‚Dummen‘, den Gymnasiasten als den vermeintlich ‚Schlau‘ und den Realschüler als ‚irgendwas dazwischen‘ etikettiert, dann kann das zur sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung und so zur sozialen Realität werden. Hauptschülerinnen und -schüler werden so dazu gebracht, keine guten Noten in der Schule zu erreichen. Ihnen hat man eine andere Rolle durch die Zuweisung an diese Schulform zugeschrieben, die er nun auch erfüllt.

Der originäre gesellschaftliche Auftrag der Institution Schule ist die Vermittlung von Wissen und Bildung. Gleichzeitig soll sie die Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Schule benutzt den Auftrag zur Vermittlung von Wissen und Bildung allerdings zugleich,

um die lernenden Individuen in eine Leistungshierarchie einzuordnen, durch die ein abstrakter Vergleich der Wertigkeit der Schülerinnen und Schüler für die Gesellschaft bzw. die erste Messung für die unmittelbar folgende ökonomische Benutzbarkeit in der Berufskonkurrenz festgeschrieben wird (Selektionsfunktion). Die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler wird in den Schulen vorwiegend darin gebildet, sich gegenüber den gestellten Anforderungen und ihrer Bewältigung prinzipiell positiv einzustellen.

Die Schulformen des dreigliedrigen deutschen Schulsystems als auch deren Abschlüsse und die daraus resultierenden Möglichkeiten sollen im Folgenden näher betrachtet werden. Dies ist an dieser Stelle ebenfalls von Bedeutung, um zu sehen, inwieweit es noch Ursprünge des Schulsystems gibt, welche Veränderungen stattgefunden haben und welche Auswirkungen die Zuordnung zu einzelnen Schulformen auf die gesamte Biografie von Kindern haben.

3 Gewinner und Verlierer des dreigliedrigen Schulsystems aus historischer Perspektive

„Es ist schlimm genug, dass man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen.“

Goethe, Wahlverwandtschaften, 1809

In Deutschland ist der Besuch einer Schule durch die Schulpflicht vorgeschrieben. Üblicherweise gilt diese Schulpflicht vom sechsten bis zum fünfzehnten oder sechzehnten Lebensjahr. Durch die Schulpflicht in Deutschland schreibt der Staat vor, wie und in welcher Form Bildung zu erfolgen hat. Hausunterricht, bei dem Schülerinnen und Schüler von ihren Eltern oder Privatlehrern unterrichtet werden, ist – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in Deutschland unzulässig.

Der Schulpflicht gegenüber steht die allgemeinere Bildungspflicht, wodurch die gesetzliche Pflicht für Minderjährige bezeichnet wird, in vorgegebenen Abständen Lern- und Leistungsnachweise etwa in Form von Prüfungen zu erbringen. Im Unterschied zur Schulpflicht wird also kein konkreter Schulbesuch vorgeschrieben, sondern das Erreichen vorgegebener Leistungsziele erwartet. In fast allen europäischen Staaten herrscht im Gegensatz zur deutschen Schulpflicht eine solche Bildungspflicht. Dort muss nicht unbedingt eine Schule besucht werden; es sind auch Hausunterricht (auch Heim- oder Domizilunterricht, engl.: Homeschooling) oder vollkommen selbstständiges ‚unbeschultes‘ Lernen möglich (z.B. in Frankreich, Spanien, den Benelux- und den skandinavischen Ländern, engl.: Unschooling). Diese Bildungspflichten sehen zwar Prüfungen vor, jedoch keinen verpflichtenden oder regelmäßigen Schulbesuch. Die Zahl der ‚unbeschulten‘ Kinder und Jugendlichen in Deutschland wächst.

3.1 Pro- und Contradebatte zur Bildungspflicht

In Deutschland setzt sich seit 2006 die Initiative Netzwerk Bildungsfreiheit als Befürworter für eine Bildungspflicht für Kinder und Jugendliche anstelle der Schulpflicht ein. Diesem Netzwerk sind z.B. der Bundesverband Natürlich Lernen e.V., die Stiftung Netzwerk Hochbegabung, das Europäische Forum für Freiheit im Bildungswesen (effe), der Verein Schulbildung in Familieninitiative e.V., die Initiative Deutschhilfe für Ausländer und viele mehr angeschlossen, sowie zahlreiche Universitätsprofessoren, Pädagogen, Ärzte, Juristen, Psychologen, Therapeuten, Eltern, Schülerinnen und Schüler aus dem (religiösen bis alternativen) Lager der Homeschooler. Befürworter der Bildungspflicht berufen sich insbesondere auf den Artikel 26 (3) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in dem festgeschrieben ist: „Eltern haben das vorrangige Recht, die Art der Bildung und Erziehung, die ihre Kinder erhalten sollen, zu wählen“ (Meckel, 1990). Die Initiative hat im Februar 2006 dem UN-Bildungskommissar Vernor Muñoz auf seiner Reise durch Deutschland berichtet.

Kritiker einer Bildungspflicht argumentieren, dass soziales Lernen beim Hausunterricht auf der Strecke bleibe und damit den Kindern und Jugendlichen die Isolation drohe. Dieser Effekt lässt sich auch umgekehrt ausmachen: Die Schülerinnen und Schüler, die zuhause unterrichtet würden, würden dem Schulumfeld offenbar fernbleiben und so das soziale Spektrum der Schule auch nicht beeinflussen, was langfristig zu einem sozialen Ungleichgewicht an den Schulen führt (gesamtgesellschaftlich etwa vergleichbar mit geschlossenen Wohnanlagen). Diesen Aspekt sehen die Befürworter gerade für Deutschland als nicht hinnehmbar an, da es mit seinem dreigliedrigen Schulsystem ohnehin für soziale Separation anfällig ist. Darüber hinaus würden Kinder und Jugendliche dadurch bisweilen fanatischen, neurotischen oder unfähigen Eltern ausgeliefert, die nicht in der Lage seien, eine ausreichende Bildung zu garantieren (vgl. hierzu besonders Mohsennia, 2004; Keller, 1999).

3.2 Das aktuelle deutsche Schulwesen

Das bundesdeutsche Schulwesen, also die Gesamtheit der Schulsysteme der Länder der Bundesrepublik Deutschland, untersteht dem Staat. Unbeschadet davon wird das Recht auf Gründung privater Schulen gewährleistet. An die Gründung privater Volksschulen werden besondere Maßstäbe gelegt. Vorschulen gibt es nicht.

Im Jahr 2004 gab es insgesamt 36.493 öffentliche Schulen und 2.686 private Schulen (ohne Berufsschulen) in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei war zu beobachten, dass die Zahl der staatlichen Institutionen seit 1992 von 41.886 auf die genannte Zahl zurückging, die der privaten Einrichtungen im gleichen Zeitraum um knapp 600 stieg. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in öffentlichen Schulen ist aus demographischen Gründen vom Höchststand 1997 von 9.630.451 auf 9.003.092 zurückgegangen. Die privaten Schulen erlebten auch hier einen kontinuierlichen Zuwachs. Von 1992 bis 2004 stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler von 445.609 auf 621.762 (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004).

Das bundesdeutsche Schulwesen ist in Schulformen gegliedert. In den Anfangsjahren der (alten) Bundesrepublik Deutschland gab es nur ein dreigliedriges Schulsystem (Haupt-, Realschule und Gymnasium). Seit den 1970er Jahren ist in mehreren Bundesländern mit der Gesamtschule eine vierte Schulform dazugekommen. Die berufsbildenden Schulen werden in dieser ‚Zählweise‘ nicht berücksichtigt, aber seit den 1980er Jahren gibt es eine Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Diesem Gedanken war schon durch berufliche Gymnasien Rechnung getragen worden. Mit der Gründung von beruflichen Schulen und ihrer Umwandlung in Berufskollegs (in NRW) wurde zum ersten Mal der Schritt vollzogen, diese Gleichwertigkeit auch in Form von Schulabschlüssen zu dokumentieren: Auch Berufskollegs führen zur allgemeinen Hochschulreife. Das als dreigliedrig bezeichnete Schulsystem in Deutschland weist neben der vierten Schulform Gesamtschule und den

berufsbildenden Schulen außerdem Förder- und Sonderschulen (von denen es rund 20 verschiedene Formen gibt) auf, welche aber einen stattlichen Anteil haben.

Das deutsche Schulsystem selektiert bereits in der Grundschule – über die genannten Schulformen. Dem System wird vorgeworfen, auch sozial selektiv zu sein und mit der Leistungsselektion schon sehr früh (nach der Grundschule) zu beginnen. Ergebnisse der PISA-Studien (s. Kapitel 7) sowie der Bildungsbericht des UN-Beauftragten Vernor Muñoz bekräftigen diesen Vorwurf. Die Diskussion bezüglich einer Veränderung des dreigliedrigen Schulsystems wird in hohem Maße von unterschiedlichen politischen Ideologien geprägt, was sich beispielsweise daran zeigt, dass die GEW ein eingliedriges Schulsystem vertritt, während sich die SPD für ein zweigliedriges Schulsystem einsetzt, wo hingegen die CDU sich für eine Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems unter Vornahme bestimmter Änderungen einsetzt (vgl. Cortina et al., 2003; Herrlitz et al., 2005; Fend, 2006).

Diese öffentlich geführten, langwierigen Diskussionen bezüglich einer Reformierung des dreigliedrigen Schulsystems zeigt die Relevanz, diese drei Schulformen genauer zu untersuchen, um die in dieser Arbeit aufgestellten Thesen mit Inhalt zu füllen.

Sekundarstufen I und II

Die Sekundarstufe I umfasst alle Schulformen bis zur Klasse 10 mit Ausnahme von Bildungsgängen an den beruflichen Schulen. Klassische Schulen der Sekundarstufe I sind die Haupt-, die Realschule und das Gymnasium bis zur Klasse 10. Heute zählen die Gesamtschulen (bis Klasse 10) ebenso dazu wie die anderen Schulformen. Die Sekundarstufe I kann nach dem 9. Schuljahr mit dem Abschluss Hauptschule Klasse 9, nach dem 10. Schuljahr mit unterschiedlich benannten Abschlüssen verlassen werden. Die Abschlüsse berechtigen zum Beginn einer Ausbildung, zu einem höher qualifizierenden Bildungsgang an einer

beruflichen Schule oder zum Übergang in die Sekundarstufe II am Gymnasium oder einer Gesamtschule.

Die Sekundarstufe II umfasst im allgemein bildenden Bereich traditionell die Jahrgänge 11, 12 und 13 (gymnasiale Oberstufe) und schließt mit der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) ab. Im Zuge der Schulreform nach 1989 durch den Beitritt der neuen Bundesländer kann die allgemeine Hochschulreife in manchen Bundesländern auch schon nach 12 Jahren und im Jahr vor der allgemeinen Hochschulreife kann die Fachhochschulreife erlangt werden. Im berufsbildenden Bereich umfasst die Sekundarstufe II alle Bildungsgänge und alle beruflichen Schulformen mit Ausnahme der Technikerschulen und der Abendschulen. Im berufsbildenden Bereich führen die Berufskollegs ebenfalls zur allgemeinen Hochschulreife (vgl. Cortina et al., 2003; Döbert et al., 2005). Das dreigliedrige Schulsystem gehört zu den Grundpfeilern des deutschen Bildungssystems und wird nun im Folgenden näher erläutert.

3.3 Ausgewählte Schulformen

Der Titel dieser Abhandlung, *Gewinner und Verlierer des dreigliedrigen Schulsystems in NRW bei Schülern und Lehrern*, zeigt bereits an, dass vornehmlich die ursprünglichen drei Schulformen: Haupt-, Realschulen und Gymnasien im Fokus stehen. In Tabelle 1 ist die Verteilung der Schülerschaft in der Bundesrepublik Deutschland zu erkennen. Deutlich wird, dass das Gymnasium die am stärksten besuchte Schulform ist. Im Gegensatz dazu fallen die zum Teil geringen Schülerzahlen an den Hauptschulen auf.

Tabelle 1: Klassengrößen – Durchschnittliche Schülerzahl je Klasse an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien (Jg. 5-10) Stand 2000 (vgl. Kultusministerkonferenz, 2000).

Bundesland	Hauptschule	Realschule	Gymnasium, Klassen 5-10
Sachsen-Anhalt	14	20	24
Mecklenburg-Vorpommern	16	22	25
Berlin	19	28	29
Bremen	19	26	26
Hessen	20	26	27
Schleswig-Holstein	20	23	24
Thüringen	20	20	25
Baden-Württemberg	21	27	27
Niedersachsen	21	24	26
Saarland	21	27	28
Bayern	23	28	28
Hamburg	23	24	26
Nordrhein-Westfalen	23	28	27
Rheinland-Pfalz	23	26	27
Brandenburg	24	26	27
Sachsen	24	24	26

Im Folgenden werden nun die drei Schulformen, die Haupt-, die Realschule und das Gymnasium, ihre historischen Entwicklungen, ihre Besonderheiten und die Abschlussmöglichkeiten dargestellt, um zu prüfen, inwieweit die Verteilung auf diese drei Schulformen bereits mitentscheidend ist für ein ‚Gewinner- bzw. Verliererdasein‘ auf Schülerseite.

3.4 Die Hauptschule heute

Die Hauptschule, eine allgemein bildende weiterführende Schule im Rahmen des gegliederten Schulsystems, umfasst in der Regel die Klassenstufen 5 bis 9 bzw. 10 im Bereich der Sekundarstufe I und wird mit dem Hauptschulabschluss beendet.

Sie ist eine Regelschule und muss von den Schulträgern angeboten werden. Zudem ist sie auch eine Pflichtschule, "weil alle schulpflichtigen

Schülerinnen und Schüler, die keine andere [...] Vollzeitschule besuchen, zum Besuch der Hauptschule verpflichtet sind" (Melzer & Adomat, 1998, S. 9). Im Schuljahr 2004/05 existierten in Deutschland 5.195 Hauptschulen (rund 2,5 Prozent weniger als im Schuljahr zuvor) mit 1,08 Millionen Schülerinnen und Schülern (0,7 Prozent weniger im Vergleich zum vorherigen Schuljahr) (vgl. Statistisches Bundesamt, 2005).

3.4.1 Die historische Entwicklung der Hauptschule und ihre Besonderheiten

Die Hauptschule entwickelte sich aus der Volksschuloberstufe und erhielt 1964 im Rahmen des Hamburger Abkommens ihren Namen. Sie sollte zu Beginn an auf eine Berufsausbildung vorbereiten und ist so praxis- und methodenorientierter als andere Sekundarschulen, wobei sie von einer nativistischen Begabungstheorie ausgeht. Der Fächerkanon entspricht grundsätzlich dem der anderen Schulformen bis auf das Fach Arbeitslehre, welches eine Ausnahme darstellt. Arbeitslehre wird verstärkt unterrichtet und ist in einigen Bundesländern Hauptfach anstelle der ersten Fremdsprache (in der Regel Englisch). Insbesondere soll den Schülerinnen und Schülern die Problematik der Berufsorientierung in ihrer inhaltlichen Spannweite als lebenslanger Handlungs- und Entscheidungsprozess vermittelt werden. Im Mittelpunkt steht hierbei das Thema ‚Berufswahlvorbereitung‘. Außerschulische berufsbezogene Erfahrungen sammeln die Schülerinnen und Schüler u.a. durch den Besuch regionaler Berufsmessen, Berufsinformationszentren und durch Betriebserkundungen und Praktika (vgl. Rekus et al., 1998). Dies spielt heute jedoch kaum noch eine Rolle, wenngleich die Hauptschulen nach wie vor praktische Leistungen den kognitiven voran stellen. Die als Gegengewicht gedachte Hauptschule, die der überwiegenden Zahl von Schülerinnen und Schülern angemessen sein und Realschulen und Gymnasien entlasten sollte, konnte ihrer Aufgabe nicht gerecht werden.

Nach erfolgreichem Besuch der 9. Klasse wird der Hauptschulabschluss vergeben. Dieser berechtigt zum Beginn einer beruflichen Ausbildung im Rahmen des dualen Ausbildungssystems. Einige Bundesländer wie

Hessen, Niedersachsen und auch Nordrhein-Westfalen verlangen eine an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) orientierte schriftliche Hauptschulabschlussprüfung in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache sowie eine (in einigen Ländern wiederum verpflichtende, in anderen auf Freiwilligkeit basierende) ergänzende Projektprüfung, um der Vergleichbarkeit von Abschlüssen gerecht zu werden. In Nordrhein-Westfalen gibt es eine 10-jährige Vollzeitschulpflicht, wodurch die Schülerinnen und Schüler nach dem Erwerb des Hauptschulabschlusses nach Klasse 9 verbindlich die 10. Klasse der Hauptschule besuchen müssen. Nach erfolgreichem Besuch vergibt das Bundesland Nordrhein-Westfalen nach der Klasse 10 zwei Abschlüsse der Sekundarstufe I:

- a) Hauptschulabschluss nach Klasse 10 Typ A und
- b) Fachoberschulreife nach Klasse 10 Typ B (entspricht dem Realschulabschluss) (vgl. Rekus et al., 1998).

Es ist keine Seltenheit, dass in Hauptschulklassen Schülerinnen und Schüler an der Grenze zur Lernbehinderung neben durchschnittlich begabten und leistungsfähigen Jungen und Mädchen, Schüler mit zufrieden stellender sprachlicher Kompetenz neben Schülern mit geringem deutschem Sprachvermögen sitzen. Sie kommen aus divergenten soziokulturellen Lebenslagen, sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres ethnisch-religiösen Hintergrundes und hinsichtlich der sozialen Situation innerhalb ihrer Familien. Die Hauptschule hat darauf reagiert und diverse didaktische und (sozial-) pädagogische Konzepte, wie z.B. das Klassenlehrerprinzip, das Teamteaching, der jahrgangsübergreifende Unterricht, Deutschkursen für ausländische Schülerinnen und Schüler, die berufsqualifizierenden Sonder- bzw. Jahrespraktika, die Schulsozialarbeit und soziale Gruppenarbeit als auch das soziale Lernen, die Gewaltprävention, die Streitschlichtung (Schulmediation), die Suchtberatung, etc. in ihren Alltag integriert, um die aus den

unterschiedlichen Voraussetzungen erwachsenden Probleme ihrer Schülerschaft aufzufangen.

In öffentlichen Diskussionen, nicht zuletzt unter dem Eindruck der Vorfälle an der Berliner Rütli-Schule im Frühjahr 2006, wird die Hauptschule oft als ‚Restschule‘ oder – im soziokulturellen Kontext – oft als ‚Brennpunktschule‘¹ bezeichnet. Diese besondere Situation kann an einer Schule gegeben sein, wenn mehrere der folgenden Faktoren vorliegen:

- Eine Bevölkerungszusammensetzung, die sozial und ökonomisch schwach ist,
- ein schwieriges soziales Umfeld mit hohem Anteil an Sozialhilfeempfängern und/oder jugendlichen Straftätern,
- häufiger Alkohol- und Drogenmissbrauch,
- geringe Familienfürsorge und Jugendhilfe,
- überdurchschnittlich hohe Jugendarbeitslosigkeit,
- eine defizitäre Wohnsituation und Infrastruktur,
- ein hoher Anteil an Ausländern, Aussiedlern, Asylbewerbern und Flüchtlingen,
- überdurchschnittlich viele Alleinerziehende,
- ein hoher Anteil an Schlüsselkindern,
- häufige Heimunterbringung von Schülerinnen und Schülern z.B. in Kinderheimen,
- hohes Aufkommen von betreutem Wohnen, Unterbringung in Frauenhäusern oder Asylbewerberwohnheimen (vgl. Melzer & Adomat, 1998).

Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons sieht dieses Bild von Schule darin begründet, dass der Besuch der Hauptschule selten durch freie Entscheidung *für* ein hauptschulspezifisches Konzept zu Stande kommt, sondern weitgehend Folge eines *negativen*

¹ Eine Schule mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung wird als Brennpunktschule (oder Problemschule) bezeichnet. Sie erfüllt ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unter erschwerten Bedingungen

Ausleseprozesses ist (vgl. Gudjons, 2006). Selten gewinnt die Hauptschule Grundschulabgänger freiwillig für sich, sie muss als Pflichtschule gleichzeitig aber all diejenigen aufnehmen, die sich in den anderen Bildungsgängen nicht zurechtfinden.

Die Zahlen des Statistischen Bundesamtes belegen, dass die im Hamburger Abkommen von 1964 beabsichtigte Aufwertung der Hauptschule zu einer praxisorientierten weiterführenden Schule neben der Realschule und dem Gymnasium von der Öffentlichkeit nicht angenommen worden ist. Der Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler an allen Schülern eines Jahrgangs nimmt bundesweit seit Jahren ab (2002 bis 2005: – 2,4 Prozent; im gleichen Zeitraum an der Realschule: + 5,4 Prozent, Gymnasium: + 4,7 Prozent). Dieser Prozess ist in den Bundesländern – bei großen regionalen Unterschieden – tendenziell einheitlich (vgl. Statistischen Bundesamtes, 2005). Angesichts dieser Entwicklung existiert bezüglich der Beibehaltung dieser Schulform für viele Schulpädagogen ein Legitimationsproblem.

Die Reaktionen der Bundesländer ist unterschiedlich: Das Spektrum reicht von der Beibehaltung der Hauptschule als eigenständiger Schulform, erweitert um einen 10. Schuljahrgang, womit der Erwerb des Mittleren Bildungsabschlusses ermöglicht wird, über die Abschaffung der Hauptschule als eigenständige Schulform bis hin zu einem gegliederten Schulsystem mit teilentegrierten Sekundarstufenschulen (Zusammenlegung der Haupt- und Realschulen mit interner Durchlässigkeit der Bildungsgänge).

Die Schullaufbahnen sollen nach oben hin durchlässig gemacht werden, um Hauptschülerinnen und -schülern weiterführende Bildungschancen zu ermöglichen und damit das geringe gesellschaftliche Ansehen des Hauptschulbildungsganges zu verbessern. Für Bildungsforscher, die im Zusammenhang mit der PISA-Studie die Lebenswelt der Jugendlichen und ihre schulische Sozialisation untersuchen, ist das grundlegende Problem aber nicht gelöst, dass die Hauptschule – selbst in einem integrierten

Bildungsgang – innerhalb des derzeitigen gegliederten Schulsystems eine ausgesprochen ‚unterschichtspezifische‘ Schule zu werden droht, in der die durch die soziale Herkunft bedingten Bildungsnachteile institutionell verstärkt werden (vgl. Melzer & Adomat, 1998).

3.4.2 Der Hauptschulabschluss

Der Hauptschulabschluss (Berufsschulreife) ist die Mindestvoraussetzung für eine Ausbildung im dualen Ausbildungssystem und Grundlage für alle weiteren bildenden Schulabschlüsse, wie z.B. bestimmte Berufsfachschulen, Fachschulen oder Einrichtungen des zweiten Bildungsweges.

An Gymnasien und Realschulen wird der Hauptschulabschluss in einigen Ländern mit dem Versetzungszeugnis von Klasse 9 nach Klasse 10 vergeben. Einen Hauptschulabschluss erreicht man in Deutschland durch

- a) den erfolgreichen Abschluss der Klasse 9 der Hauptschule,
- b) die Hauptschulabschlussprüfung nach Klasse 9 der Hauptschule,
- c) die Schulfremdenprüfung an einer Hauptschule oder
- d) den erfolgreichen Abschluss an folgenden beruflichen Schulen (Berufsgrundbildungsjahr, einjährige gewerbliche Berufsfachschule, einjährige hauswirtschaftliche Berufsfachschule oder Berufsschule).
- e) Auch durch das Bestehen einer Zusatzprüfung nach dem Berufsvorbereitungsjahr,
- f) dem Absolvieren der einjährigen Förderberufsfachschule oder
- g) der einjährigen hauswirtschaftlichen Förderberufsfachschule kann man den Hauptschulabschluss erreichen, ebenso wie
- h) durch den erfolgreichen Abschluss eines gleichnamigen Kurses an der Abendhauptschule oder an der Volkshochschule,
- i) einen Fernlehrgang, der auf die Schulfremdenprüfung vorbereitet.

Zu berücksichtigen sind länderspezifische Differenzen (vgl. Rekus et al., 1998).

3.5 Die Realschule

Die Realschule, bis 1964 Mittelschule genannt, ist eine weiterführende Schulform im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Sie beginnt mit der 5. bzw. 7. Klasse und wird nach der 10. Klasse mit dem Realschulabschluss abgeschlossen.

Jedes Bundesland hat aufgrund der Kulturhoheit der Länder seine eigenen Gesetze im Bereich des Schulwesens und somit auch andere Richtlinien für Realschulen. Die Realschule soll die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, nach dem Abschluss in der 10. Klasse eine Berufsausbildung zu beginnen bzw. weiterführende Schulen zu besuchen. Dementsprechend ist der Unterricht auch oftmals praxisorientiert. Je nach Bundesland gibt es ab der 7. Klasse die Möglichkeit zwischen verschiedenen Profilen auszuwählen, welche sich meist an einem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischem Zweig, einer wirtschaftlichen Ausrichtung oder dem Bereich Sozialwesen bzw. zweiter Fremdsprache orientieren (vgl. Rekus, 1999). Im Schuljahr 2003/2004 gab es in Deutschland 2.980 Realschulen mit 1,30 Millionen Schülerinnen und Schülern (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004).

3.5.1 Die historische Entwicklung der Realschule und ihre Besonderheiten

Die ersten Anfänge der ‚realen Bildung‘ findet man bereits im frühen Mittelalter: W. Strabo (808-849), Benediktinerabt auf der Insel Reichenau, schrieb in seinem Gartengedicht (Hortulus), wie die Erfahrung durch der Hände Arbeit vergrößert werden kann. Weitere Hinweise realer Bildungsansätze findet man bei den Renaissance-Pädagogen wie E. von Rotterdam (1469-1536), T. More (1478-1535) und J. L. Vives (1492-1540), die neben die Sprachbemeisterung (Erlernen der lateinischen Sprache), die Sachbemeisterung (Kompetenz im Umgang mit direkt lebensbedeutsamen Sachverhalten und Gegenständen) setzten. Doch die wieder zu einer reinen Verbalschule drängenden Kräfte der Reformationszeit schnitten diese Bestrebungen ab. Höfisches Leben wurde vorbildlich und der Adel sah seine Ziele der Erziehung und Bildung mit den Lateinschulen

nicht erfüllt. Es entwickelten sich die Ritterakademien, welche das Tor zu einer neuzeitlich realen Bildung waren. Einzelne Pädagogen bemühten sich zeitgleich um die ‚reale Bildung‘. W. Ratke (Ratichius, 1571-1635) forderte die Einführung der Muttersprache in den Unterricht und die Ablösung von der lateinischen Sprache. J. A. Comenius (1592-1670) stützte darauf die Forderung, die Worte nur in Verbindung mit den Sachen zu lehren. In J. Raues (1610-1679) Trivialschule wurden bereits Fächer wie Geometrie, Stenographie, Biologie etc. gelehrt. Für J. J. Becher (1635-1682) hatte die Schule die Aufgabe, über Erziehung und Lehre ein geordnetes Staatsgefüge zu schaffen. Sein Ideal war der handwerklich gebildete Gelehrte. Im 18. Jahrhundert zerfielen schulpädagogische und schulorganisatorische Gesamtsysteme, da der Ruf nach den realbildenden Schulen nun lauter wurde (vgl. Rekus, 1999, Saldern, 2002).

Eine neue Epoche der ‚realen Bildung‘ begann. Am Anfang war die Vermittlung realer Bildungsinhalte noch die Aufgabe einzelner ‚Real-Pädagogen‘ wie z.B. dem Pietist A. H. Francke (1663-1727). Seine praktischen Unterweisungen hatten primär das Ziel, zum Unterhalt seiner Franck'schen Anstalten in Halle (Saale) beizutragen. 1698 gründete Francke in Halle die nach ihm benannten Stiftungen, eine bis heute bestehende soziale Einrichtung.

Der Hallenser Pastor C. Semler (1669-1740) gründete 1707 seine ‚Mathematische und Mechanische Realschule‘. Die Idee war es, den Unterricht zu veranschaulichen und Techniken zu schulen, die für das spätere Leben und dem Beruf notwendig erschienen. Nach einem Misserfolg gründete er sie 1738 noch einmal. Der zweite Versuch endete zwei Jahre später mit Semlers Tod. Seine Schule war die erste, die den Namen *Realschule* trug. Sie blieb jedoch über die gesamte Zeit ihres Bestehens lediglich eine Ergänzungsschule zur Teutschen Schule.

Aus der Teutschen Schule heraus entwickelte der reformorientierte pietistische Theologe J. J. Hecker (1707-1768), der als Gründer der ursprünglichen praxisorientierten Realschule gilt, ein Fachklassensystem

(angelehnt an die von J. G. Groß geschaffene differenzierte Stoffverteilung je nach dem Berufswunsch der Schülerinnen und Schüler) in seiner Ökonomisch-Mathematischen Realschule in Berlin von 1747. Den entstandenen Bildungsbedarf des Bürgertums konnten die Realpädagogen nicht befriedigen. So entstanden Bürgerschulen und unter der Zusetzung des Fachs Latein Höhere Bürgerschulen. Diese teilten sich, um 1860 herum, in die Realschule erster Ordnung (aus der etwa zwanzig Jahre später die Realgymnasien erwuchsen) und die Realschule zweiter Ordnung (die zu Oberrealschulen wurden). Beide neuen Schulformen wurden mit Beginn des neuen Jahrhunderts den Gymnasien gleichgestellt (vgl. Rekus, 1999).

Zudem entstand 1872 aus einem Konglomerat von mittelbildenden Schulen (höhere Töchter- und Knabenschulen, Stadtschulen, Bürgerschulen und Rektoratschulen) eine eigenständige, wesensbestimmte Mittelschule (heutige Realschule). Über drei Neuordnungen hinweg hielt sie sich auch über den 2. Weltkrieg und konnte nach dessen Beendigung ihren Betrieb relativ schnell wieder aufnehmen. Je nach Bundesland wurden die Mittelschulen früher oder später in Realschulen umbenannt, weil die Elternschaft in dem Namen ‚Mittelschule‘ etwas Herabsetzendes empfand. Der Begriff ‚Mittelschule‘ bezeichnete so nicht nur einen Schultyp, sondern vermeintlich auch eine Qualität (vgl. Saldern, 2002).

3.5.2 Mittlere Reife

Der Begriff *Mittlere Reife* wird heute offiziell nicht mehr benutzt (Ausnahmen: Sachsen; Mecklenburg-Vorpommern führt ihn ab 2008 ein). Je nach Bundesland wird dieser Abschluss als Realschulabschluss (in den meisten Bundesländern), als Fachoberschulreife (Nordrhein-Westfalen und Brandenburg), Qualifizierter Sekundarabschluss II (Rheinland-Pfalz), Sekundarabschluss I – Realschulabschluss (Niedersachsen) oder Mittlerer Schulabschluss (Berlin, Saarland) bezeichnet. Dies ist der Abschluss an einer Realschule, einer Berufsfachschule (z.B. in Baden-Württemberg), im Mittleren-Reife-Zug einer Hauptschule (in Baden-Württemberg

Werkrealschule), an einer Wirtschaftsschule in Bayern, oder an einer Gesamtschule nach der 10. Jahrgangsstufe. Die Mittlere Reife wurde und wird auch als so genanntes *Einjähriges* bezeichnet oder als Abitur-I. Das Reifezeugnis nach Abschluss des Gymnasiums war demnach das Abitur-II. Das Einjährige hieß so, weil junge Männer mit diesem Bildungsabschluss statt des normalen 3-jährigen Wehrdienstes auf freiwilliger Basis (bei Selbstkostentragung für Unterkunft, Verpflegung, Uniform, Kaltwaffe und bei Reitenden Einheiten auch Pferd) nur ein Jahr dienten (vgl. Rekus, 1999).

Der mittlere Schulabschluss ist heute die Voraussetzung zum Besuch von Schulformen der Sekundarstufe II. Je nach Bundesland und Schulart ist die Aufnahme an einer weiterführenden Schule zudem an einen bestimmten Notendurchschnitt gebunden. In einigen Bundesländern wird auch zwischen einem ‚normalen‘ Abschluss, also einem Abschlusszeugnis des 10. Schuljahrs, und einem qualifizierten Abschluss (z.B. dem erweiterten Sekundarabschluss I) unterschieden. Nur der Qualifizierungsvermerk berechtigt dann zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe. Der Erwerb des mittleren Schulabschlusses ist mittlerweile in allen Bundesländern mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein an zentrale Prüfungen gebunden. In Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen fanden diese Prüfungen erstmalig am Ende des Schuljahres 2006/2007 statt, in den übrigen Ländern sind sie bereits eingeführt (vgl. Saldern, 2002).

3.6 Das Gymnasium

In der Bundesrepublik Deutschland besteht das Gymnasium im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems. Andere Schulformen (z.B. Berufskollegs) benutzen die Bezeichnung gymnasiale Oberstufe. Mit der Bezeichnung ‚Höhere Schule‘ war früher ausschließlich das Gymnasium gemeint; heute schließt die umgangssprachliche Bezeichnung auch andere Schulformen ein. Das Mädchengymnasium hieß früher Lyzeum (vgl. Liebau et al., 1997). In Deutschland gab es im Jahr 2003 3.139 Gymnasien (15 weniger

als im Vorjahr) mit 2,32 Millionen Schülerinnen und Schülern (32.000 mehr als im Vorjahr) (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004) in 61.209 Klassen, welche von 155.100 Lehrern (davon ca. 73 Prozent Frauen) unterrichtet werden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2003).

3.6.1 Die historische Entwicklung des Gymnasiums und seine Besonderheiten

Der Ursprung liegt im alten Griechenland. Das *gymnásion* war ein Ort der körperlichen und geistigen Ertüchtigung für die männliche Jugend, wobei der körperliche Aspekt aber im Vordergrund stand. In den Gymnasien, die vor allem der Ausbildung angehender Priester dienten, wurde nackt trainiert, was noch in der Herkunft des Wortes von *gymnázesthai* (= *mit nacktem Körper turnen*) deutlich wird. Im 16. Jahrhundert wurden mit der Reformation in protestantischen Gebieten häufig auch diese Schulen zu Lateinschulen umgestaltet. Die Schulaufsicht wechselte damit zu den Landesfürsten oder den Räten der Städte. Hauptziel dieser Schulen war weiterhin der Erwerb der lateinischen Sprache. Moderne Sprachen und Naturwissenschaften wurden erst im 18. Jahrhundert unterrichtet (vgl. Liebau et al., 1997).

Der Beginn und die Länge der Ausbildung in einem Gymnasium hängen vom jeweiligen Schulsystem ab. In Deutschland beginnt das Gymnasium in den meisten Bundesländern mit der Klasse 5, in Berlin und Brandenburg nach Ablauf der sechsjährigen Grundschule. In Niedersachsen gab es vor dem Jahr 2004 eine Orientierungsstufe in Klasse 5 und 6, die allerdings seit dem 1. August 2004 abgeschafft wurde. Die reguläre Dauer der Ausbildung an einem Gymnasium bis zum Abitur beträgt in der Regel neun Schuljahre. Seit dem Schuljahr 2004/2005 wurde in fast allen Bundesländern die Möglichkeit eröffnet, das Abitur auch nach acht Schuljahren zu erwerben. In Rheinland-Pfalz gibt es seit dem Abiturjahrgang 2002 nach einer verkürzten Schulzeit das Abitur nach 12,5 Jahren Gesamtschulzeit.

Nach den Fachprofilen unterscheidet man traditionell drei Formen, welche in der folgenden Tabelle abgebildet sind.

Tabelle 2: Formen existierender Gymnasien (vgl. ebd.)

Bezeichnung der Gymnasialform	Fachprofil
Humanistisches Gymnasium (HG)	Schwerpunkt bei den alten Sprachen (Latein, Altgriechisch). Zahl Griechischlernender in Deutschland um 7 Prozent auf 14 650 Schüler gestiegen; bei Latein sogar um 9 Prozent auf 739.000, Lehrer unterrichten teils fachfremd.
Neusprachliches Gymnasium (NG)	Schwerpunkt bei den neuen Sprachen (früher auch Athenäum genannt) – siehe auch bilingualer Unterricht. Manchmal auch je nach erster Fremdsprache mit NGE (Englisch), NGL (Latein) oder NGF (Französisch) abgekürzt.
Mathematisch- naturwissen- schaftliches Gymnasium (MNG)	Früher: Realoberschule oder Oberrealschule, in Österreich Realgymnasium, in Bayern seit 2003: Naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium (NTG, da Mathematik in allen Fachprofilen gleich intensiv unterrichtet wird).

Häufig sind das mathematisch-naturwissenschaftliche und neusprachliche Profil kombiniert. In Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern ist diese Unterteilung offiziell aufgehoben und lebt höchstens insoweit fort, als einige Traditionsschulen im Rahmen der allgemeinverbindlichen Regelungen ein eigenes Profil pflegen. In anderen Bundesländern werden die Fachprofile durch unterschiedliche Stundentafeln mit Leben gefüllt.

Der gymnasiale Bildungsgang gliedert sich in Sekundarstufe I (Klassen 5 bzw. 7-10) und Sekundarstufe II oder Oberstufe (Klassen 11-12 bzw. 11-13, je nach Dauer der Schulzeit). Die Klassen 5-6 haben in manchen Bundesländern als Orientierungsstufe einen Sonderstatus, der den Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen erleichtern soll. Nach überwiegender Nomenklatur gliedert sich die Sekundarstufe I in die so genannte Unterstufe (Klassen 5-7) und die Mittelstufe (Klassen 8-10). Abweichend hießen in Niedersachsen, zumindest solange das Gymnasium erst mit Klasse 7 begann, die Klassen 7-10 Mittelstufe. In Österreich unterscheidet man ebenfalls nur Unterstufe (5-8) und Oberstufe (9-12). In Hessen dagegen heißen in offiziellen Texten die Klassen 5-10 Mittelstufe, da der Begriff Unterstufe als deutsche Übersetzung von ‚Primarstufe‘ angesehen wird. In Hamburg erstreckt sich die Unterstufe traditionell von der 5. - 6. Klasse, daran schließt sich die Mittelstufe an. Wer die 10. Klasse des Gymnasiums erfolgreich abschließt, erwirbt in einigen

Bundesländern neben der Berechtigung zum Besuch der Oberstufe (Oberstufenreife) auch den mittleren Schulabschluss der Realschule ohne weitere Abschlussprüfung, in anderen Bundesländern muss dafür eine Externenprüfung an einer Realschule abgelegt werden (vgl. Gass-Bolm, 2005).

Die Sekundarstufe II bildet die gymnasiale Oberstufe. Diese enthält neben der 11. Klasse auch die Kollegstufe, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Schwerpunkte auf ein Haupt- und ein Nebenfach legen können. Diese beiden Fächer werden auch mit besonderem Augenmerk in der Abiturprüfung abgefragt. An den deutschen Gymnasien wurden die Jahrgangsstufen 5 bis 13 (bzw. 12) mit absteigenden lateinischen Zahlwörtern bezeichnet, wobei von der Abschlussklasse aus gezählt wurde: *Sexta* (unterste Jahrgangsstufe; entspricht Jahrgangsstufe 5), *Quinta* (entspricht Jahrgangsstufe 6), *Quarta* (entspricht Jahrgangsstufe 7), *Tertia* (später: *Untertertia* und *Obertertia*; entspricht Jahrgangsstufe 8 und 9), *Sekunda* (später *Untersekunda* und *Obersekunda*; entspricht Jahrgangsstufe 10 und 11) und *Prima* (*Unterprima* und *Oberprima*; entspricht Jahrgangsstufe 12 und 13). Diese Zählweise wird heute meistens nicht mehr praktiziert. Eine Ausnahme bildet Schleswig-Holstein. Im Zuge des so genannten Hamburger Abkommens zur Reform des Schulwesens wurden die lateinischen Klassennamen von den Kultusministern der Länder 1964 als abzuschaffen festgeschrieben, ebenso wie die Zählung der Gymnasialklassen von 1 bis 9. Mit dieser Maßnahme sollte zum einen eine bessere Vergleichbarkeit zu den anderen Schularten hergestellt, zum anderen auch eine Vereinheitlichung unter den Bundesländern geschaffen werden. In Rheinland-Pfalz existierte neben der aufsteigenden arabischen Zählung von 1 bis 9, der Zählung von 5 bis 13 und den lateinischen Bezeichnungen von *Sexta* bis *Oberprima* sogar eine Zählweise, die statt mit Unter- und Ober- zum Beispiel die Bezeichnungen ‚IIIa‘ und ‚IIIb‘ für die Unter- bzw. *Obertertia* vorsah (vgl. ebd).

3.6.2 Das Abitur

Das Abitur (von lateinisch *abire* = davongehen; daraus neulateinisch *abiturire* = abgehen werden) ist in Deutschland der höchste erreichbare Schulabschluss und zugleich Hochschulzugangsberechtigung. Das Abitur meint die erworbene Reife und Befähigung zu einem Studium an einer Universität. Dem Abitur voraus geht eine höhere Schulausbildung, an deren Ende die Reifeprüfung (sprich Matura, v. lat. *maturitas* = die Reife) steht. Daher wird dieser höchste allgemein bildende Schulabschluss in großen Teilen des übrigen deutschen Sprachraums (Österreich, Liechtenstein, Schweiz, Südtirol) auch allein als Matura bezeichnet. Zu unterscheiden ist das Abitur als *allgemeine Hochschulreife* (uneingeschränkte Studienberechtigung) vom Abitur als *fachgebundene Hochschulreife* (eingeschränkte Studienberechtigung für bestimmte Fächer). Neben der allgemeinen und der fachgebundenen Hochschulreife gibt es noch die Fachhochschulreife, umgangssprachlich Fachabitur genannt, für ein Studium an einer Fachhochschule oder einen entsprechenden Studiengang an einer Gesamthochschule. Die Reifeprüfungen werden aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer durch Landesrecht geregelt, werden aber bundesweit als Berechtigung für den Zugang zu einer Hochschule anerkannt (vgl. Liebau et al., 1997).

Das Abitur in Nordrhein-Westfalen wurde mit dem Abiturjahrgang 2007 auf das Zentralabitur umgestellt. Zur Zeit macht man das Abitur in Nordrhein-Westfalen noch nach 13 Schuljahren, nach dem neuen, von der CDU nach dem Regierungswechsel 2005 neu verabschiedeten Schulgesetz werden die Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klassen im Schuljahr 2005/2006 nach insgesamt 12 Schuljahren machen. Im Schuljahr 2012/2013 wird es demnach ein Doppelabitur geben (einer nach 12, einer nach 13 Schuljahren). 2005 erwarben knapp 400.000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Hochschul- oder Fachhochschulreife, verglichen mit der Anzahl der Abiturienten aus dem Jahr 2000 liegt eine Steigerung von fast 15 Prozent mehr vor (3,2 plus seit 2004) (vgl. Statistisches Bundesamt, 2005).

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Schulabsolventen/-abgänger in NRW nach Schulformen des Jahres 2002/03, unterteilt nach Geschlecht.

Tabelle 3: Statistik der Schulabsolventen / -abgänger in NRW aus dem Schuljahr 2002/03 (vgl. Statistisches Bundesamt, 2005)
(HSA= Hauptschulabschluss; HS= Hauptschule; RS= Realschule;
FHR= Fachhochschulreife; Allg. HSR= Allgemeine Hochschulreife)

Schul- abschl.	Schulart	Geschlecht		absolute Schülerzahl
		männlich (%)	weiblich (%)	
ohne HSA	Hauptschulen	62,72	37,28	5.623
	Realschulen	57,77	42,23	566
	Gymnasien	54,95	45,05	202
HS- Abschluss	Hauptschulen	58,17	41,83	29.329
	Realschulen	53,08	46,92	2.221
	Gymnasien	48,74	51,26	1.034
	Abendrealschulen	53,50	46,50	1.101
	Abendgymnasien	65,00	35,00	20
RS- Abschluss	Hauptschulen	51,86	48,14	15.643
	Realschulen	48,18	51,82	44.822
	Gymnasien	44,64	55,36	7.646
	Abendrealschulen	54,21	45,79	1.175
	Abendgymnasien	62,90	37,10	62
FHR	Gymnasien	44,94	55,06	4.059
	Abendrealschulen	66,67	33,33	12
	Abendgymnasien	56,57	43,43	548
Allg. HSR	Gymnasien	43,74	56,26	42.749
	Abendgymnasien	38,13	61,87	695

So gilt es an dieser Stelle auf den sprachlichen Gebrauch der hier aufgeführten Schulformen zu achten, auch um die Relevanz der im Titel aufgestellten These zu untermauern. Die Entwicklung der Schulformen zeigt bereits eine mehr als deutliche Differenzierung und eben auch Wertung bezüglich derjenigen, die die Schulformen besuchen: Begrifflichkeiten wie Pflicht- oder sogar Resteschule (als Synonym für die Hauptschule) zeigt deutlich, welches Bild sich hinter solch einer Formulierung verbirgt und somit welche Erwartungen an Hauptschülerinnen und -schüler von Seiten

der Gesellschaft gestellt werden. Auch der – abgeschaffte – Begriff Mittelschule für die Realschule verdeutlicht ein bestimmtes Bild. Die Begrifflichkeit der höheren Schule (Gymnasium) bezeichnet ebenso nicht nur einen Schultyp, sondern eben auch eine vermeintliche Qualität.

Im nächsten Kapitel wird es um Bildung und die daraus resultierenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt gehen, da zwischen Bildungsstand und Erfolg ein zunehmend enger werdender Zusammenhang existiert.

4 Gewinner und Verlierer des Schulsystems aus wirtschaftlicher Perspektive: Bildung und Chancen am Arbeitsmarkt

Im Jahr 2004 lag die Erwerbsquote der 25- bis 64- Jährigen mit einem Abschluss einer Hochschule, Fachhochschule (Tertiärbereich A) oder äquivalenter beruflicher Ausbildung (Tertiärbereich B) in Deutschland mit 84 Prozent (OECD-Mittel 85 Prozent) um 6 Prozentpunkte über der Erwerbsquote von Personen mit Abschluss des dualen Systems oder einer Berufsfachschule (postsekundärer, nichttertiärer Bereich) und um 34 Prozentpunkte über der für Personen ohne Sekundarstufe II Abschluss. In Deutschland haben Abschlüsse des Tertiärbereichs damit deutlich größere, relative Vorteile gegenüber denen des Sekundarbereichs II als in den meisten anderen OECD-Staaten. Auch das Risiko arbeitslos zu werden nimmt mit geringerem Bildungsstand deutlich zu – und das in Deutschland wesentlich stärker als im OECD-Mittel. So waren 2004 lediglich 5,5 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs arbeitslos (OECD-Mittel 3,9 Prozent), während bei Personen mit Sekundarstufe II Abschluss 11,2 Prozent (OECD-Mittel 6,2 Prozent) und bei Personen ohne Sekundarstufe II Abschluss 20,5 Prozent (OECD-Mittel 10,4 Prozent) von der Arbeitslosigkeit betroffen waren.

Die Schere hat sich seit 1998 weiter auseinander entwickelt. Während das Risiko, arbeitslos zu werden, für Absolventen des Tertiärbereichs seit 1998 konstant geblieben ist, hat es sich für Personen mit Sekundarstufe II Abschluss von 15,4 Prozent auf 20,5 Prozent erhöht. Dieser Trend ist in vielen OECD-Staaten zu beobachten und unterstreicht die steigende Attraktivität der Tertiärausbildung (eines Studiums). Dies gilt insbesondere in späteren Lebensjahren, während das Risiko arbeitslos zu werden bei den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des dualen Systems mit steigendem Lebensalter zunimmt (vgl. Schleicher, 2006).

4.1 Tertiärausbildung und Einkommensvorteil

Auch zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht ein deutlicher Zusammenhang. Der Abschluss des Sekundarbereichs II und eines postsekundären, nichttertiären Bildungsgangs stellt in vielen Staaten einen Wendepunkt dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. In Deutschland liegt das durchschnittliche Einkommen von Personen in der Altersgruppe 25 - 64 Jahre mit Abschluss im postsekundären, nichttertiären Bereich 9 Prozent höher als bei Personen mit Sekundarstufe II Abschluss. Für den Tertiärbereich B (28 Prozent) und insbesondere für den Tertiärbereich A (63 Prozent) ist der Einkommensvorteil wesentlich höher. Ein Vergleich der Einkommensgruppen macht dies noch deutlicher:

Von den Personen mit Abschluss im Tertiärbereich A gehören 23,2 Prozent zu den Spitzenverdienern, deren Einkommen das Zweifache des Medians übertrifft, bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich B sind es lediglich 11,5 Prozent, bei Personen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im dualen System lediglich 5,3 Prozent und bei Personen ohne Sekundarstufe II Abschluss lediglich 1,4 Prozent. Bei den so genannten ‚Geringverdienern‘, deren Einkommen die Hälfte des Medians nicht übersteigt, sind die Verhältnisse umgekehrt. Seit 1998 hat sich der Einkommensvorteil einer Ausbildung in den Tertiärbereichen A und B von 30 Prozent auf 53 Prozent noch deutlich gesteigert. Obwohl viele OECD Staaten wachsende Einkommensvorteile einer Tertiärausbildung verzeichnen (im OECD-Mittel stieg der Einkommensvorteil um 4 Prozentpunkte an), liegt die Steigerung in Deutschland deutlich über dem OECD-Mittel und wird nur von Ungarn und Italien übertroffen.

Dies kann als Indikator dafür gewertet werden, dass die Nachfrage nach Spitzenqualifikationen deutlich schneller gewachsen ist als das entsprechende Angebot. Insgesamt liefern die Analysen keine Anhaltspunkte dafür, dass der dynamische Ausbau des tertiären Bildungssystems in den OECD-Staaten zu einer Inflation der

Qualifikationen geführt hat. Im Gegenteil, unter den Staaten in denen der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit tertiären Abschlüssen seit 1998 um mehr als 5 Prozentpunkte gestiegen ist, haben die meisten Staaten sinkende Arbeitslosenquoten sowie steigende Einkommensvorteile unter den Tertiärabsolventen verzeichnet (vgl. Schleicher, 2006).

4.2 Bildungsinvestitionen

Im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt bleiben deutsche Investitionen in Bildungsinstitutionen hinter dem OECD-Gesamtwert zurück. Island, Dänemark, Schweden, Norwegen, Finnland und die Schweiz investieren die meisten öffentlichen Mittel in ihre Bildungssysteme – 6 Prozent oder mehr ihres Bruttoinlandsprodukts. In Deutschland liegt der Wert mit 4,4 Prozent erst an 21. Stelle unter den 28 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten. Dies wird jedoch teilweise durch einen überdurchschnittlichen Anteil von Privatausgaben im Rahmen des dualen Systems kompensiert. Dennoch bleibt auch der Gesamtanteil öffentlicher und privater Investitionen am Bruttoinlandsprodukt in Deutschland mit 5,3 Prozent unter dem OECD-Mittel von 5,9 Prozent (das bei einer Gewichtung nach der Größe der Staaten sogar auf 6,3 Prozent ansteigt). Spitzenreiter sind hier Korea und die Vereinigten Staaten mit jeweils 7,5 Prozent und Island mit 8,0 Prozent.

Im OECD-Raum sind die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Zeitraum von 1995 bis 2003 netto um 29 Prozent unterhalb des Tertiärsektors und um 37 Prozent im Tertiärsektor gewachsen. In Deutschland lagen die Zuwachsraten nur bei 8 Prozent bzw. 14 Prozent. Im Tertiärsektor kann das Wachstum dabei durch das vergleichsweise hohe Wachstum bei den privaten Ausgaben erklärt werden (28 Prozent), während die öffentlichen Ausgaben lediglich um 11 Prozent stiegen. Ähnliches gilt für den in Bildung investierten Anteil an den öffentlichen Ausgaben. Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in den OECD-Staaten, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist. Im Durchschnitt wenden die

OECD-Länder 13,3 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf, eine Steigerung von 1,3 Prozentpunkten seit 1995. In Deutschland beträgt der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den Staatsausgaben unverändert 9,7 Prozent. Allerdings muss dabei der hohe Beitrag der Wirtschaft bei der Finanzierung der dualen Berufsausbildung berücksichtigt werden. Zum anderen variiert das Verhältnis zwischen öffentlichem Haushalt und Bruttoinlandsprodukt. Je höher der Staatsanteil an der Wertschöpfung eines Landes, desto geringer fällt rechnerisch der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben aus. Daher verfügt in der Regel ein Land mit einem traditionell kleinen öffentlichen Haushalt über einen besonders hohen Anteil an öffentlichen Bildungsausgaben (vgl. Schleicher, 2006).

Eine weitere wichtige Größe sind die Ausgaben pro Schülerin/Schüler, da sie die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler, als auch der Lehrkräfte im Klassenzimmer beeinflussen. Hier ergeben sich für Deutschland im Primarbereich und im Sekundarbereich I unterdurchschnittliche, im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dagegen überdurchschnittliche Ausgaben. Im Primarbereich werden in Deutschland je Schülerin/Schüler 4.624 USD aufgewandt. Damit liegt Deutschland nur an 20. Stelle unter 28 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten. Der internationale Durchschnitt liegt bei 5.450 USD. Im Verhältnis zum Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt liegen die Ausgaben bei 17 Prozent (OECD-Mittel 20 Prozent). Im Sekundarbereich I liegen die Ausgaben je Schülerin/Schüler in Deutschland bei 5.627 USD. Im Verhältnis zum Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt sind das 20 Prozent. Auch dieser Wert liegt deutlich unter dem OECD-Mittel von 6.560 USD. Für die allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereichs II liegen die Ausgaben mit 5.962 USD deutlich unter dem OECD-Mittel von 6.659 USD. Dies kontrastiert mit den Aufwendungen für das duale System der beruflichen Bildung und den Berufsfachschulen in der Sekundarstufe II, wo die jährlichen Ausgaben pro Schülerin/Schüler mit 12.744 USD deutlich über dem OECD-Mittel von 7.936 USD liegen. Insgesamt werden in der

Sekundarstufe II 10.232 USD pro Schülerin/Schüler aufgewandt (OECD-Mittel 7.582 USD) (vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2004).

In der folgenden Abbildung erkennt man die Ausgaben in Euro aus dem Jahr 1999, unterteilt nach deutschen Bundesländern. Hier ist zu erkennen, dass das Land Nordrhein-Westfalen 4.300 EUR pro Schülerin/Schüler ausgibt, im Gegensatz zu Hamburg. Hamburg ist mit 6.200 EUR pro Schülerin/Schüler Spitzenreiter. Davon ist NRW noch weit entfernt. Die ehemaligen ostdeutschen Bundesländern Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern geben mit nur 3.900 EUR pro Schülerin/Schüler im Bundesländervergleich am wenigstens für die Bildung aus.

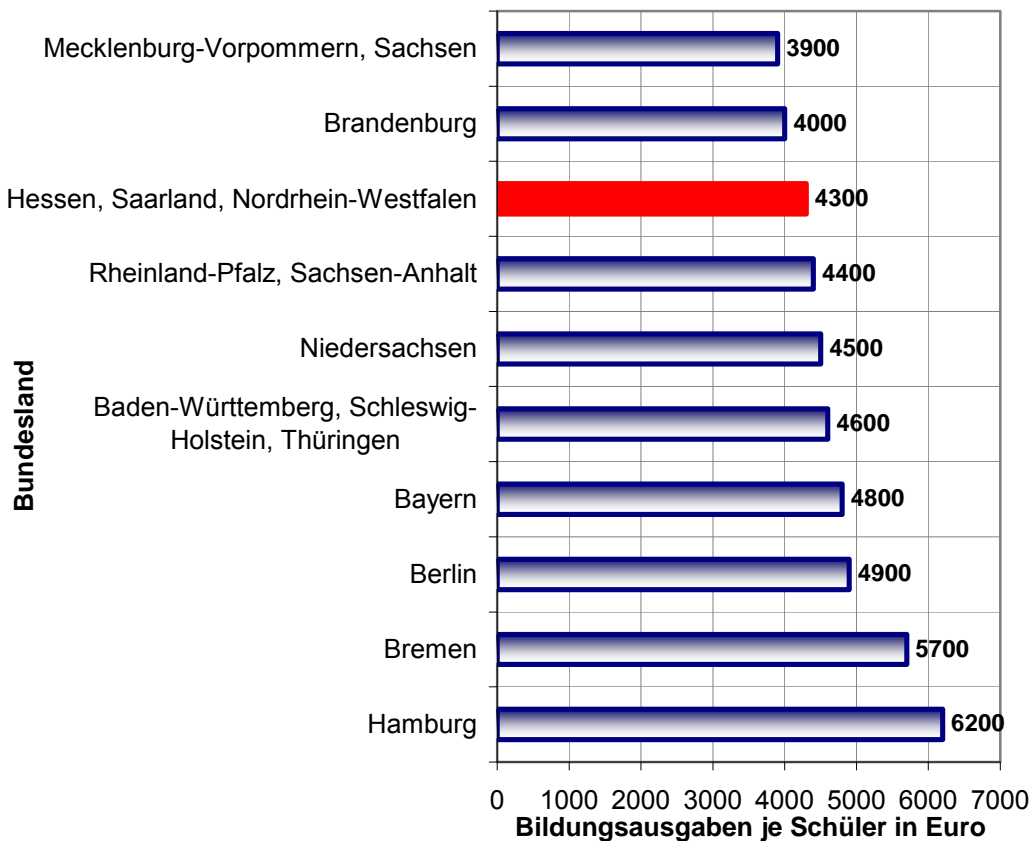


Abbildung 4: Bildungsausgaben je Schüler an allgemein bildenden Schulen 1999 in Euro (nach Bundesland) (Andresen, 2004, S.54)

Die nun folgende Grafik zeigt die Gesamtausgaben pro Schülerin/Schüler von der 1. Klasse bis zum 15. Lebensjahr in USD, unterteilt nach den OECD-Staaten. Hier erkennt man, dass Deutschland ‚nur‘ 41.978 USD für

Bildung ausgibt, im Gegensatz zu den Österreichern, denen Bildung 71.387 USD wert ist. Das ergibt eine Differenz von 29.409 USD.

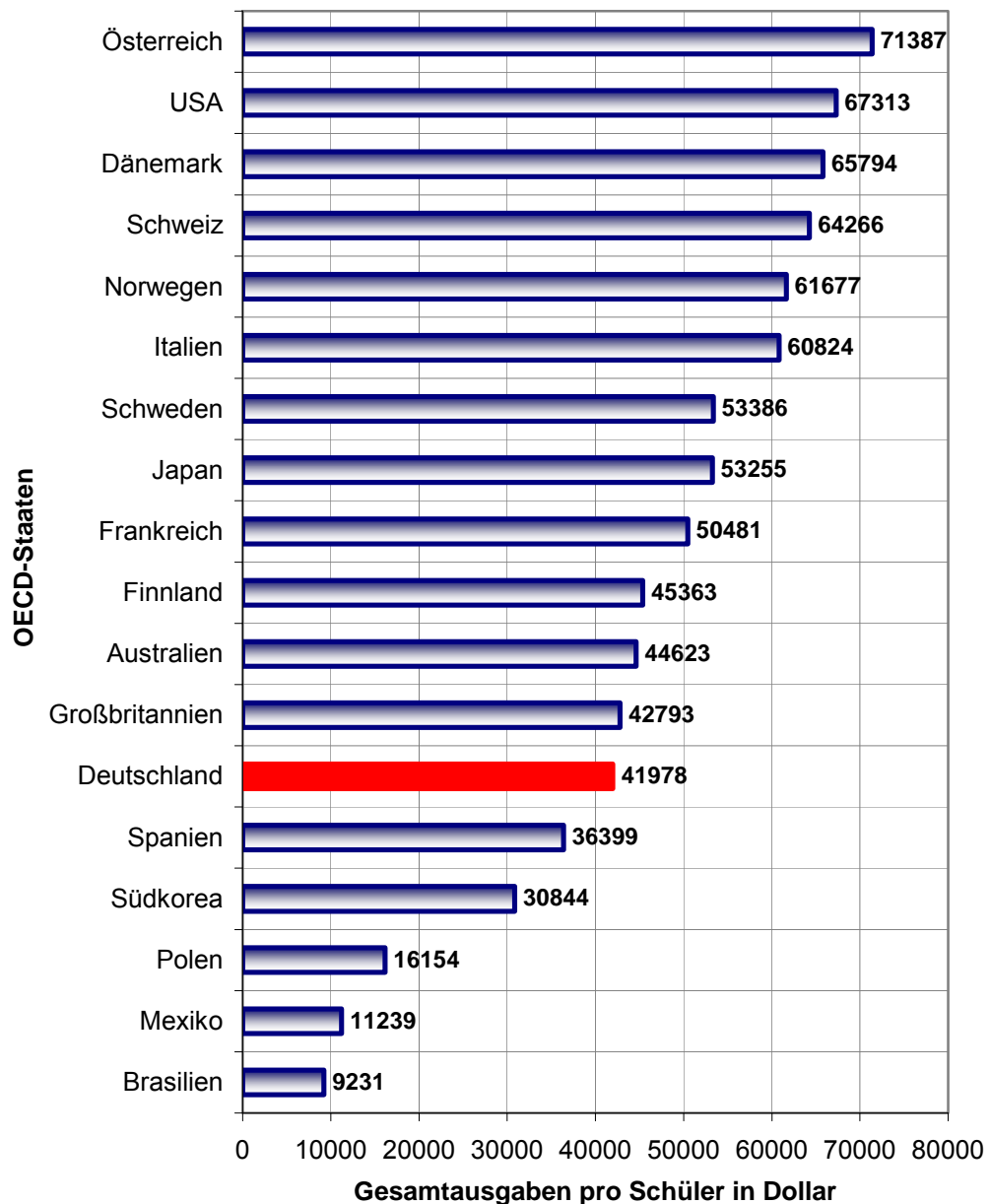


Abbildung 5: Der Preis des Wissens. Gesamtausgaben pro Schüler von der 1. Klasse bis zum 15. Lebensjahr in Dollar (PISA-Konsortium Deutschland, 2004)

Im Tertiärbereich werden in Deutschland 11.594 USD je Studierendem ausgegeben, ein Wert, der etwas über dem OECD-Mittel von 11.254 USD liegt. Die höchsten Aufwendungen gibt es diesbezüglich in der Schweiz,

den Vereinigten Staaten und Kanada, wo die entsprechenden Ausgaben zwischen 20.000 und 26.000 USD liegen. Hierbei bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen dem Tertiärbereich B – Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens –, wo die Ausgaben in Deutschland nur bei 6.299 USD liegen, während sie im Tertiärbereich A – Universitäten und Fachhochschulen – 12.457 USD betragen. Ein anderes Bild ergibt sich für den Tertiärbereich jedoch, wenn die teilweise erheblichen Ausgaben für Forschung und Entwicklung nicht mit einbezogen werden. Hier zeigt sich die starke Forschungsorientierung der deutschen Hochschulen. Die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich ohne Forschungsanteil betragen lediglich 7.282 USD, was deutlich unter dem OECD-Mittel von 8.093 USD sowie unter den Aufwendungen im Sekundarbereich II liegt. Rechnet man die gesamten Ausgaben über die Dauer der Schulzeit auf, so ergibt sich für Deutschland ein Wert von 83.055 USD, der über dem OECD-Mittel von 77.204 USD liegt. Zum Teil ist dies auf die in Deutschland mit 13 Jahren vergleichsweise lange Schulzeit zurückzuführen. Auch bei den Universitäts- und Fachhochschulstudien ergeben sich aus der überdurchschnittlich langen Studienzeit (sie wird mit 6,6 Jahren von keinem anderen Staat übertroffen, OECD-Mittel 4,42 Jahre) mit 81.817 USD deutlich überdurchschnittliche Gesamtkosten für ein Studium. Im Tertiärbereich B dagegen liegt die Studienzeit mit 2,4 Jahren dagegen beim OECD-Mittel.

Im Primar- und Sekundarbereich stiegen die Ausgaben pro Schülerin/Schüler zwischen 1995 und 2003 in den OECD-Staaten durchschnittlich um 33 Prozent, viele Staaten haben sinkende Schülerzahlen genutzt, um die Ausgaben pro Schülerin/Schüler zu erhöhen. In Deutschland stiegen die Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich nur um 8 Prozent, was bei gleichzeitigem Anstieg der Schülerzahlen um 2 Prozent zu einem Wachstum der Ausgaben pro Schülerin/Schüler von 5 Prozent geführt hat. Im Tertiärbereich dagegen stiegen die Ausgaben pro Studierenden in Deutschland mit 8 Prozent überdurchschnittlich stark (OECD-Mittel 6 Prozent). Dies ist im

Wesentlichen auf einen mit 5 Prozent deutlich unterdurchschnittlichen Anstieg der Anzahl der Studierenden zurückzuführen (OECD-Mittel 38 Prozent), denn die Ausgaben für den Tertiärbereich stiegen in Deutschland mit 14 Prozent deutlich unterdurchschnittlich (OECD-Mittel 46 Prozent) (vgl. Schleicher, 2006).

Leistungsfähige Bildungssysteme müssen für talentierte Menschen unabhängig von deren finanziellen Voraussetzungen offen stehen, damit diese ihre Begabungen weiterentwickeln können. Der Anteil der finanziellen Hilfen an öffentlichen Bildungsausgaben für den Tertiärbereich liegt mit 17,2 Prozent geringfügig über dem OECD-Durchschnitt von 16,9 Prozent; der Anteil der Kredite ist mit 3,7 Prozent deutlich niedriger als im OECD-Mittel (7,1 Prozent). Die verbesserte Position Deutschlands ist im Wesentlichen eine Folge der großen BAföG-Reform des Jahres 2001. Allerdings ist die Wirksamkeit von kompensatorischen Maßnahmen im Tertiärbereich beschränkt, denn der Zusammenhang zwischen Bildungsleistungen und sozialem Hintergrund wird in Deutschland wie auch in anderen ebenso stark gegliederten und früh selektierenden Bildungssystemen (z.B. Österreich, der deutschsprachigen Schweiz, der Tschechischen Republik oder Ungarn) wesentlich durch die Schul- und Schulformwahl beeinflusst, die wiederum den Hochschulzugang bestimmt. Der Zusammenhang deutet darauf hin, dass das Schulsystem selbst einen erheblichen Einfluss auf die ungleiche Verteilung von späteren Bildungschancen hat und damit das Leistungspotenzial eines beträchtlichen Anteils junger Menschen, einschließlich von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ungenutzt lässt (PISA-Datenbank) (vgl. Schleicher, 2006).

Ob ein Land erfolgreich wirtschaftet oder nicht hängt vor allem mit der Bildung seiner Bürgerinnen und Bürger zusammen. Heute ist dies stärker denn je und somit fällt der Bildungspolitik eine Schlüsselrolle zu. Wer nicht in Bildung investiert, schadet sich selbst, denn Bildungsarmut erzeugt Wachstumsarmut. Die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von

mangelnder Qualität des Bildungswesens machen sich jedoch nicht direkt bemerkbar. Die Folgen sind schleichend: Es dauert in etwa 20 Jahre bis das, was man in die Ausbildung eines Menschen investiert hat, für die Gesellschaft eine Rendite abwirft (vgl. Kluge, 2003). Bildung sollte als zentraler Bestandteil des Generationsvertrags verstanden werden. Kein Land kann es sich leisten auch nur ein Talent zu vergeuden. Bildung als Investition für die Gesellschaft zu verstehen, bedeutet aber auch das selbstverständliche Überprüfen, ob die eingesetzten Mittel effizient verwendet werden.

Zusammenfassend lässt sich, auch im Bezug zur aufgestellten These festhalten, dass es bezüglich des Einkommens und der Arbeitsmarktbeteiligung von Vorteil ist, eine ‚Höhere Schule‘, ein Gymnasium zu besuchen. Auch bezüglich der Bildungsinvestitionen allgemein und pro Schülerin/Schüler zeigt sich, dass die höhere Bildung bzw. ein Gymnasiast in unserer Gesellschaft ‚mehr wert‘ ist, da das Land in diesen Bildungsbereich mehr investiert. Aus ökonomischer Perspektive investiert man eher in Bereiche oder Personen, die einen größeren Nutzen bringen. Dies spiegelt das Ansehen der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen wieder. Auch hier zeigt sich, dass bereits der bloße Besuch einer der drei Schulformen über ein Gewinner- oder Verliererdasein entscheiden kann.

Im folgenden Kapitel geht es um die Lehrkräfte, die Problematik bei der Begründung für diese Berufsentscheidung, die Diskrepanzen zwischen Theorie der Lehrerausbildung und der Praxis (Realitätsschock) und die Besoldung für ihre Arbeit, auch im internationalen Vergleich.

5 Gewinner und Verlierer: Differenzen in der Lehrerausbildung für die einzelnen Schulformen und deren Auswirkungen – eine berufspolitische Perspektive

Alle Lehrerinnen und Lehrer müssen in Deutschland eine akademische Ausbildung absolvieren. Bis in die 1960er Jahre war diese nicht wissenschaftlich orientiert, so dass etwa Volksschullehrerinnen und -lehrer an Pädagogischen Hochschulen ohne Universitätsstatus ausgebildet wurden. Diese Pädagogischen Hochschulen wurden abgeschafft und teilweise in Universitäten eingegliedert bzw. in manchen Bundesländern zu wissenschaftlichen Hochschulen umgestaltet. Eine Ausnahme bildet Baden-Württemberg. Dort findet die Ausbildung der Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrerinnen und -lehrer weiterhin an Pädagogischen Hochschulen statt. Die Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien und beruflichen Schulen dagegen erfolgt an Universitäten.

Heute findet die Lehrerausbildung, die im internationalen Vergleich einen sehr hohen Anteil an Pädagogik hat und sehr langwierig ist, in zwei Phasen statt. Zunächst muss eine universitäre Ausbildung absolviert werden, bevor der Eintritt in das Referendariat begonnen werden kann. Im Universitätsstudium wird neben zwei oder mehr Fachwissenschaften ein erziehungswissenschaftliches Studium absolviert, das je nach angestrebter Schulform einen unterschiedlich großen Umfang hat. Tabelle 4 zeigt eine Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Studiengänge für das Lehramt und die daraus resultierende Berechtigung zum Unterricht.

In einigen Bundesländern gibt es die Stufenlehrerausbildung und dementsprechend die Studiengänge

- Primarstufe (Grundschulen)
- Sekundarstufe I (alle Schulen bis zur Klasse 10) und
- Sekundarstufe II (alle Schulen ab Klasse 10).

Tabelle 4: Existierende lehramtsbezogene Studiengänge mit der dazugehörigen Unterrichtsberechtigung.

Schwerpunkt des Studiums	berechtigt zum Unterrichten an folgenden Schulformen
Gymnasien	berechtigt zum Unterrichten an Gymnasien, Real- und Hauptschulen.
Realschulen	berechtigt zum Unterrichten an Gymnasien bis zum Ende der Mittelstufe, Real- und Hauptschulen
Grund- und Hauptschulen	berechtigt zum Unterrichten an Grund- und Hauptschulen
Berufsbildende Schulen	berechtigt zum Unterrichten an allen Arten von Berufsschulen und beruflichen Gymnasien
Sonderschulen	berechtigt zum Unterrichten an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, sowie integrierten Gesamtschulen mit sonderpädagogischem Anteil

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen aus dem Jahr 2004/05. Hier erkennt man, dass an Gymnasien die meisten Lehrkräfte arbeiten. Diese Tatsache hat zahlreiche Gründe, wie z.B. ein gewaltfreieres und angenehmeres Arbeitsklima, ein höheres Gehalt und das Prestige, somit das Erleben sozialer Unterstützung und Anerkennung.

Tabelle 5: Anteil der Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2004/05 in Deutschland (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, 2005, S.90)

Allgemeinbildende Schulen	weibliche Lehrkräfte absolut (%)	männliche Lehrkräfte absolut (%)	insgesamt absolut
Hauptschulen	12.434 (59,9)	8.341 (40,1)	20.775
Realschulen	12.684 (65,6)	6.645 (34,4)	19.338
Gymnasien	17.594 (48,3)	18.805 (51,7)	36.399
Gesamt	114.691 (63,2)	66.715 (36,8)	181.406

Die wissenschaftliche Ausbildung an der Hochschule endet mit dem ersten Staatsexamen, einer Prüfungsarbeit, in der die jeweiligen Fachmethoden und Konzepte abgeprüft werden. In der zweiten Phase findet eine zum Teil praktisch orientierte Ausbildung statt, die im Studienseminar miteinander reflektiert wird. Zu Beginn dieser Zeit steht die Hospitation im Vordergrund, während gegen Ende eigenverantwortlicher Unterricht durchgeführt wird.

Die Eignung des Referendars für den Lehrberuf wird durch mehrere Lehrproben nachgewiesen. Es gibt jedoch Überlegungen, die Lehrerausbildung künftig in Form eines Fachhochschulstudiums bis zum Bachelor-Abschluss zu gestalten und das eigentliche Lehramtsstudium dann postgradual aufzubauen.

Probleme für Lehrerinnen und Lehrer gibt es mitunter, wenn sie das Bundesland wechseln wollen, da die Ausbildung wechselseitig teilweise nicht anerkannt wird. Es gibt auch bereits einphasige Studiengänge, welche die nötige Fachpraxis und theoretische Anteile des Studiums integriert vermitteln. Durch die Bundesbesoldungsordnung sind außerdem Fachlehrer ohne Studium und mit Fachhochschulstudium vorgesehen. Diese haben aber kein Lehramtsstudium bzw. eine entsprechende Ausbildung absolviert, sondern sollen der Praxis entstammen, wie z.B. Ingenieure und Handwerks- bzw. Industriemeister und werden ausschließlich an Berufsschulen eingesetzt.

In Baden-Württemberg gibt es neben den obigen Lehrkräften landesrechtlich noch Fachlehrkräfte für musisch-technische Fächer, die kein Studium absolvieren, sondern an pädagogischen Fachseminaren ausgebildet werden und an allen Schularten eingesetzt werden, sowie landwirtschaftliche Lehrkräfte und Berater, die ein Fachhochschulstudium, das für den gehobenen Landwirtschaftsdienst dienlich ist, nachweisen müssen und an Landwirtschaftsschulen eingesetzt werden.

In Tabelle 6 sind die Anzahl der abgelegten Prüfungen aus dem Jahr 2001 aufgelistet, differenziert nach dem ersten Studienfach, Geschlecht und Schulform. Geschlechtsspezifische Fächerpräferenzen sowie Präferenzen bezüglich der Schulform werden in dieser Tabelle deutlich. Zudem ist das Gymnasium als bevorzugte Schulform bei den Studienabsolventen zu erkennen.

Tabelle 6: Anzahl der abgelegten Prüfungen im ersten Studienfach für
ausgewählte Fächer, differenziert nach Geschlecht und Schultyp im
Prüfungsjahr 2001 (vgl. Statistisches Bundesamt, 2001)

Unterrichtsfach	Schultyp	Männlich	Weiblich	Insgesamt
Deutsch	Grund- und Hauptschule	6,7	93,3	1,926
	Realschule	22,0	78,0	595
	Gymnasium	30,9	69,1	1,626
	<i>Insgesamt</i>	18,4	81,6	4,147
Englisch	Grund- und Hauptschule	14,3	85,7	251
	Realschule	29,5	70,5	420
	Gymnasium	28,9	71,1	1,110
	<i>Insgesamt</i>	27,0	73,0	1,781
Mathematik	Grund- und Hauptschule	14,7	85,3	652
	Realschule	47,1	52,9	376
	Gymnasium	59,0	41,0	532
	<i>Insgesamt</i>	37,6	62,4	1,560
Physik	Grund- und Hauptschule	36,4	63,6	11
	Realschule	60,0	40,0	45
	Gymnasium	71,8	28,2	202
	<i>Insgesamt</i>	68,2	31,8	258
Chemie	Grund- und Hauptschule	50,0	50,0	6
	Realschule	49,1	50,9	53
	Gymnasium	52,3	47,7	199
	<i>Insgesamt</i>	51,5	48,5	258
Biologie	Grund- und Hauptschule	12,2	87,8	98
	Realschule	23,2	76,8	220
	Gymnasium	35,4	64,6	652
	<i>Insgesamt</i>	30,3	69,7	970
Kunst	Grund- und Hauptschule	5,5	94,5	293
	Realschule	20,9	79,1	115
	Gymnasium	24,5	75,5	212
	<i>Insgesamt</i>	14,8	85,2	620

Tabelle 6 zeigt außerdem die Verteilung der Fächer auf beide Geschlechter sowie die eindeutige Tendenz, dass in Grund- und Hauptschulen unabhängig vom Unterrichtsfach hauptsächlich weibliche Lehrkräfte unterrichten. An den Gymnasien werden die Fächer Deutsch, Englisch, Biologie und Kunst vermehrt von weiblichen Lehrkräften unterrichtet, während die Fächer Mathematik, Physik und Chemie vermehrt von männlichen Lehrkräften unterrichtet werden. Leider fehlen in

dieser Statistik andere Schulfächer, wie Erdkunde, Sozialwissenschaften, Musik, Geschichte, Sport und Pädagogik.

In Deutschland ist das Lehramtsstudium anders aufgebaut als in anderen europäischen Ländern, wie z.B. in Finnland. Das Studium in Deutschland gilt als zu wissenschaftlich und praxisfern. Referendare stehen manchmal erst nach sieben Jahren Studium (länger als jeder vergleichbare Bildungsgang in Europa) zum ersten Mal vor einer Klasse. Die examinierten Lehramtsstudenten verfügen über profundes Wissen in den verschiedensten Fachgebieten; wie sie dieses Wissen ihren Schülerinnen und Schülern übermitteln sollen, hat die Mehrheit der Studenten im Laufe ihres Studiums aber nicht gelernt.

Während des Lehramtsstudiums muss die angehende Lehrkraft Seminare in den Bereichen der Didaktik, der Erziehungswissenschaften und der Psychologie besuchen. Der Anteil dieser Bereiche am gesamten Studium beträgt je nach Bundesland 5 bis maximal 20 Prozent. Das Problem ist, das im Rahmen der Studienordnung fast alles erlaubt ist und die angehenden Lehrkräfte im Referendariat einen so genannten Realitätsschock erleiden. Viele von den knapp 676.000 jungen deutschen Pädagogen fühlen sich schon früh ausgebrannt und überfordert. Für manche wird bedauerlicherweise fast jede Unterrichtsstunde zur Qual: „Wenn ich mich vor einer Klasse stehen sehe, bekomme ich Angstzustände!“, solche und ähnliche Zitate findet man häufig auf den Internetplattformen für Referendare².

5.1 Berufswahl Lehrer und das Referendariat

Zu oft ist die Entscheidung für den Beruf des Lehrers von falschen Annahmen geleitet. Oft sind es Studienversager, Unentschlossene oder diejenigen, die Angst haben dem Druck der freien Wirtschaft nicht gewachsen zu sein. Viele ergreifen diesen Beruf wegen der vielen

² vgl. z.B. <http://www.referendariat.de> (21.12.2006, 18:03)

Annehmlichkeiten, wie dem Beamtenstatus und den ‚12-Wochen-Jahresurlaub‘. Besonders viele Frauen entscheiden sich Lehrerin zu werden, da man diesen Beruf gut mit der Familie vereinbaren und verbinden kann.

Immer öfter werden, wie z.B. vom Erziehungswissenschaftler D. Lenzen, Präsident der Freien Universität Berlin, Eignungstests oder Aufnahmeprüfungen vor Beginn des Lehramtstudiums gefordert (vgl. Lenzen, 2003). Auch Joachim Neumann spricht aus, was viele denken: Ein Eignungstest für Lehramtsanwärter klinge gut, doch die Realität sei meist viel härter als jeder Test. Außerdem, fügt der Referendar für Mathe und Physik am Albert-Einstein-Gymnasium in München hinzu, existiert die größte Zerreißprobe bereits: das Referendariat (vgl. Neider, 2007). In anderen Ländern, z.B. Finnland, gibt es längst einen Eingangstest. Dort ähnelt der Test einem aufwendigen Auswahlverfahren eines internationalen Großkonzerns. Der Lehrerberuf ist in Finnland sehr beliebt. Auf jeden Studienplatz kommen zehn Bewerber.

In vielen Bundesländern wird bereits seit einiger Zeit das Lehramtsstudium reformiert. Das ist auch dringend notwendig, da sich Schule längst geändert hat: Eltern geben immer mehr Erziehungsaufgaben an die Schulen ab, an der Universität wird der richtige Umgang mit aggressiven und psychisch gestörten sowie bindungslosen Kindern aber nicht vermittelt. Lehrerinnen und Lehrer, die zwar auf ‚ihrem Gebiet‘ hervorragend sind und enormes Fachwissen haben, denen aber Erfahrung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und Konzentrationsschwächen fehlt, sind für den Schulalltag nicht ausreichend ausgebildet. Wer weiß, was aus Churchill, Einstein und Mozart geworden wäre, die zu Schulzeiten unter ADHS litten. Mehr Praxis im Studium ist eine Leitidee: Mehr Schulaufenthalte, ein verbindliches Begleitstudium und eine bessere Zusammenarbeit von Universität, Studienseminaren und Schulen sind zwingend notwendig. Nach einem Vorschlag des Erziehungswissenschaftlers Herrmann sollte ein halbjähriges Praktikum

Voraussetzung sein, um überhaupt zum Lehramtsstudium zugelassen zu werden.

In Rheinland-Pfalz sollen alle Lehramtsstudiengänge auf Lehrer-Bachelors umgestellt werden, mit berufspraktischen Studien vom ersten Semester an und einer Spezialisierung auf Schularten ab dem dritten Semester. Aber bei solch innovativen Ideen gibt es wiederum Kritiker, die befürchten, solche Studiengänge produzieren nur „Schmalspurpädagogen, bei denen die Theorie zu kurz käme“ (Tenorth, 1992, S.78).

Auch die Prüfungsordnungen sollten sich ändern. Die Lehrerbildung sollte verkürzt und praxisnäher werden, denn das heutige Studium wirkt sich dauerhaft negativ auf das Selbstverständnis der Lehrkräfte aus. Lehrkräfte sollten sich nicht als Germanisten, Anglisten oder Mathematiker verstehen, sondern als ‚Dienstleister‘ für ihre Schülerinnen und Schüler. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollten nicht nur ihre Fächer lieben, sondern mindestens im selben Maße auch ihren Beruf.

5.2 Kritische Reflexion

Das deutsche Bildungssystem ist oftmals Gegenstand politischer Debatten, wobei sich grob zwei Richtungen unterscheiden lassen: Auf der einen Seite sind die Reformer, meist Pädagogen, die das Bildungssystem an sich kritisieren. Sie fordern die Abschaffung der Differenzierung (in Haupt-, Realschule, Gymnasium und Sonderschule) und die Integration bis hin zur Inklusion aller Schülerinnen und Schüler in einer Gesamtschule. Weiterhin fordern sie die Überarbeitung bzw. Abschaffung der Lehrpläne, mehr pädagogische Freiheit für Lehrkräfte, eine bessere pädagogische Ausbildung für dieselben, Reduktion der Inhalte und mehr Toleranz im Bezug auf die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler. Auf der anderen Seite wird Kritik an der Schule als Institution geübt. Die Institution ist verantwortlich für die Mängel im Bildungssystem und das mittelmäßige Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien. Eine Forcierung der

Separation, Straffung der Lehrpläne, weniger pädagogische und mehr fachliche Ausbildung für Lehrkräfte werden gefordert.

Zurzeit zeichnet sich ein Trend ab, wonach sich die Bildungspolitik in Deutschland mehr den Vorschlägen und Konzepten der Reformer öffnet. Diese Entwicklung findet jedoch sehr langsam statt und ist noch am stärksten in den Grundschulen zu spüren.

Um die Relevanz der Inhalte dieses Kapitels für die hier aufgestellte These hervorzuheben, kann man an dieser Stelle Folgendes zusammenfassen: Das Gymnasium wird von Lehramtsstudenten als auch von Lehrkräften, die bereits im Berufsleben stehen, bevorzugt. Dies hat zahlreiche Gründe, wie z.B. ein höheres Einkommen und ein höheres Ansehen in der Gesellschaft. Durch dieses Ansehen wird es für Gymnasiallehrkräfte leichter ihren Beruf zu lieben und sich so eher als ‚Dienstleister‘ der Schülerinnen und Schüler zu sehen. Somit erhält diese Schulform erneut eine positive Sonderstellung im Gegensatz zu den anderen Schulformen. Die Verteilung der Lehrkräfte auf die hier genannten Schulformen entscheidet somit auch über Gewinner und Verlierer im Bildungssystem – diesmal auf Lehrerseite.

Das Bildungswesen muss sich ändern – und zwar schnell: Denn, so zeigen auch die PISA-Studien, andere Ländern haben uns längst überholt und die ‚neuen‘ Lehrkräfte kommen erst in ein paar Jahren als Referendare in die Schule. Bis sie in wirklich wirkungsvolle, wichtigere Positionen kommen, vergehen weitere Jahre. Schule ist schon lange in Bewegung und wird durch zahlreiche Faktoren auch in Bewegung bleiben – das Lehramtsstudium sollte nun anfangen sich eben falls zu bewegen.

Im folgenden Kapitel geht es um das Ansehen der Lehrkräfte, differenziert nach der Schulform. Detailliert betrachtet werden die soziale Anerkennung, welche man für seine Arbeit und seine Person genießen darf, sowie deren Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Arbeitszufriedenheit. So kann man vermuten, dass auch Schülerinnen und Schüler spüren, wie wohl und selbstsicher bzw. wie unwohl und unsicher sich ihre Lehrkräfte

im Unterricht fühlen – und dies könnte wiederum Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler haben. Daraus resultiert eine veränderte Atmosphäre während des Unterrichts und diese wiederum beeinflusst den Lernprozess der Schülerschaft. Diese Aspekte sollen auch im internationalen Vergleich betrachtet werden. Diese Inhalte sind elementar, um die Ergebnisse im empirischen Teil dieser Arbeit besser verstehen und interpretieren zu können.

5.3 Das Ansehen der Lehrkräfte in Deutschland heute – Bildungsvermittler als Protagonisten einer Zukunftsbranche?

„Unterdurchschnittliche Ausgaben pro Schülerin/Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, verbunden mit deutlich überdurchschnittlichen Lehrergehältern werden in Deutschland durch hohe Schüler-Lehrer-Quoten und deutlich weniger Unterrichtszeit in den ersten Schuljahren sowie vergleichsweise geringere Ausgaben für Sachaufwendungen kompensiert“ (Schleicher, 2006, S.15). Unsere Gesellschaft klagt mit Freude über faule und ausgepowerte Lehrkräfte, diese wiederum klagen über desinteressierte, unmotivierte und gewaltbereite Schülerinnen und Schüler und geben somit die Schuld an die Gesellschaft zurück, die eben solche Schülerinnen und Schüler produziert.

Das Ansehen der Lehrkräfte in Deutschland ist so schlecht wie nie (vgl. Kluge, 2003). Lehrerinnen und Lehrer machen in der öffentlichen Wahrnehmung alles – nur keinen guten Unterricht. Sie haben einen sicheren Job und werden bis jetzt selten kontrolliert. Wer kann das heute von seinem Job schon behaupten? „Zudem sind Lehrkräfte im Allgemeinen sadistisch und von Natur aus ungerecht im Umgang mit ihren Schützlingen“ (Steins, 2005, S.24). Die Öffentlichkeit schimpft auf Lehrerinnen und Lehrer, obwohl die meisten diesen Beruf niemals würden ausführen wollen. Zudem ist der Sozialneid gegenüber dem Lehrberuf bzw. den eingeschlossenen Privilegien wie z.B. Freizeit, Anzahl der Urlaubstage und Sicherheit des Jobs stark ausgeprägt. Keine Frage: Wer

möchte heute nicht einen sicheren Job? „Sozialneid als Resultat ist kein Wunder, im Gegenteil, es ist verständlich“ (ebd., S.24).

Wie bereits oben beschrieben, stellen im Geschlechtervergleich männliche Lehrer an Gymnasien (51,7 Prozent) die Mehrzahl der Lehrkräfte. Weibliche Lehrkräfte bilden dagegen in allen anderen Schulformen die Majorität. Dies gilt besonders für die ‚niedrigen‘ Bildungsbereiche (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW, 2005). Diese Verhältnisse sind auch für Nordrhein-Westfalen gültig. Die folgenden Abbildungen zeigen zwei Aspekte, die bezüglich des Ansehens der Lehrkräfte eine elementare Rolle spielen: Die jährliche Unterrichtszeit in Stunden im Ländervergleich und das Lehrergehalt in Dollar in der Sekundarstufe I nach 15 Jahren Berufserfahrung.

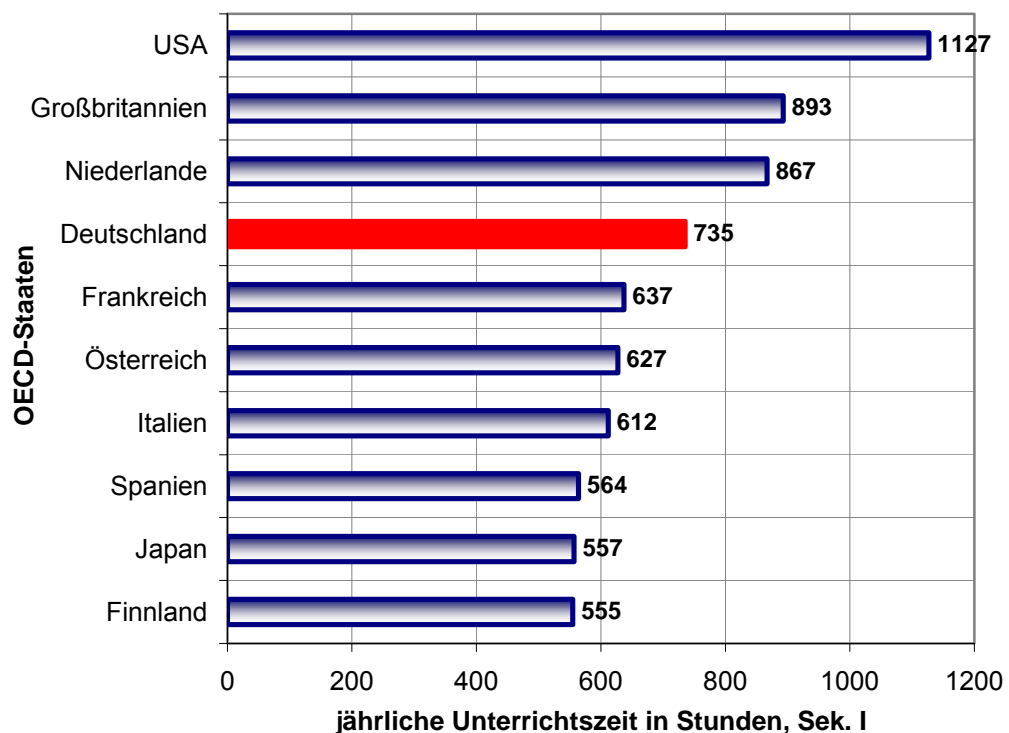


Abbildung 6: Deutschlands Lehrer – überlastet? Darstellung der jährlichen Unterrichtszeit in Stunden in der Sekundarstufe I (Hinrichs et al., 2004).

Die vorgesehene jährliche Unterrichtszeit für einen 7- bis 8-jährigen Schülerinnen und Schüler liegt in Deutschland bei 631 Stunden, und damit

um 154 Stunden unter dem OECD-Mittel von 785 Stunden. Diese Diskrepanz wird in späteren Schuljahren geringer, es bleibt aber auch bei Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 Jahren noch eine Differenz von jährlich 70 Zeitstunden. Vor diesem Hintergrund, aber auch im Hinblick auf die im PISA-Vergleich herausgestellten unterdurchschnittlichen Schülerleistungen und den besonders starken Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungsleistungen kann die zunehmende Förderung von Ganztagschulen in Deutschland als wichtiger Schritt gewertet werden, bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für Schülerinnen und Schüler zu sichern (vgl. Hinrichs et al., 2004).

Außer im Tertiärbereich ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrer-Verhältnis in Deutschland ungünstiger als im internationalen Vergleich. Im Sekundarbereich kommen in Deutschland 15,6 Kinder auf eine Lehrkraft (OECD-Mittel 13,7). Die Betreuungsverhältnisse im Sekundarbereich I sind damit sogar noch geringfügig ungünstiger als 1998. Im Sekundarbereich II liegt der Wert in Deutschland mit 13,9 Schülerinnen und Schülern pro Lehrkraft auch über dem OECD-Mittel von 12,7.

„In Deutschland wird im Primar- und Sekundarbereich ein mit 83,9 Prozent im internationalen Vergleich hoher Anteil der laufenden Ausgaben für Personal aufgewandt (OECD-Mittel 80,2 Prozent), so dass lediglich 16,1 Prozent für andere laufende Aufwendungen zur Verfügung stehen (OECD-Mittel 19,8 Prozent)“ (Schleicher, 2006, S.15-16). Zu den Gehältern der Lehrkräfte in Deutschland ist zu sagen, dass sie im internationalen Vergleich ein gutes Grundgehalt bekommen. Diese gute Bezahlung macht den Lehrerberuf konkurrenzfähig gegenüber anderen hoch qualifizierten Tätigkeiten. Die Lehrergehälter für den Sekundarbereich I liegen in Deutschland bei 48.167 USD nach 15 Jahren Berufserfahrung, (OECD-Mittel 37.488 USD). Auch im Sekundarbereich II, wo die deutschen Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn ihrer Karriere mit 42.321 USD jährlich gegenüber 28.892 USD im OECD-Durchschnitt vergütet werden, ist die

Bezahlung überdurchschnittlich gut. Lediglich in der Schweiz und Luxemburg erzielen die Lehrkräfte höhere Einkommen.

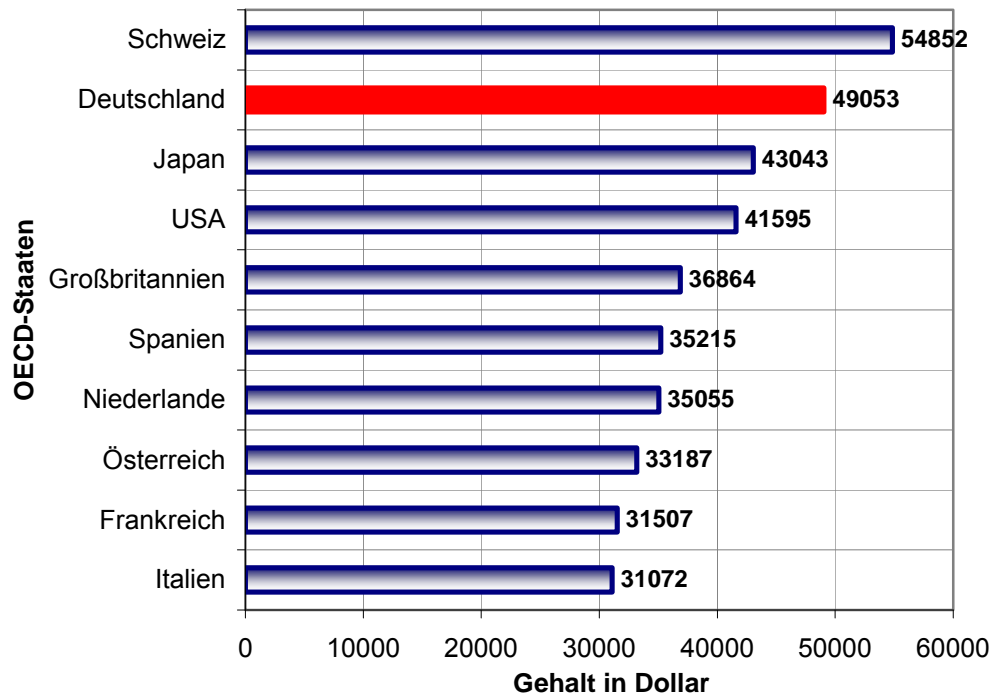


Abbildung 7: Deutschlands Lehrer – überbezahlt? Darstellung des Gehalts in der Sekundarstufe I nach 15 Jahren Berufserfahrung, US-Dollar (Destatis, 2004).

Auch hier führt die verhältnismäßig begrenzte Dynamik in der Gehaltsentwicklung dazu, dass das Maximalgehalt am Ende der beruflichen Laufbahn in einer Reihe von Ländern über dem deutschen Betrag in Höhe von 54.900 USD liegt. Im Ergebnis ist die Gehaltsstruktur in Deutschland inflexibel. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass nur die Grundgehälter miteinander verglichen werden. In den meisten OECD-Staaten bestehen für Lehrkräfte aber weit mehr Möglichkeiten, Zulagen zu erhalten, als dies in Deutschland der Fall ist. Während in Deutschland Zuschläge lediglich nach Alter, Familienstatus und Übernahme von Managementaufgaben wie Fachleiterpositionen oder zusätzlichen Unterrichtsstunden gewährt werden, führen in anderen Staaten auch zahlreiche andere Faktoren – z.B. eine über die Mindestqualifikation hinausgehende Qualifikation, die Übernahme

besonderer Aufgaben (Arbeitsgemeinschaften, Betreuung von Lehramtsstudenten, etc.), das Unterrichten bestimmter Fächer, ein besonders gutes Abschneiden der Schülerinnen und Schüler – zur Zahlung von Zulagen.

In der folgenden Abbildung erkennt man den erheblichen Verdienstunterschied zwischen Gymnasiallehrkräften und den Haupt- und Realschullehrkräften. Dies erklärt u.a., warum die gymnasiale Schulform auch einen entgeltlichen Anreiz bei Studienabgängern darstellt. Der Gymnasiallehrer scheint der Gesellschaft ‚am meisten Wert‘ zu sein.

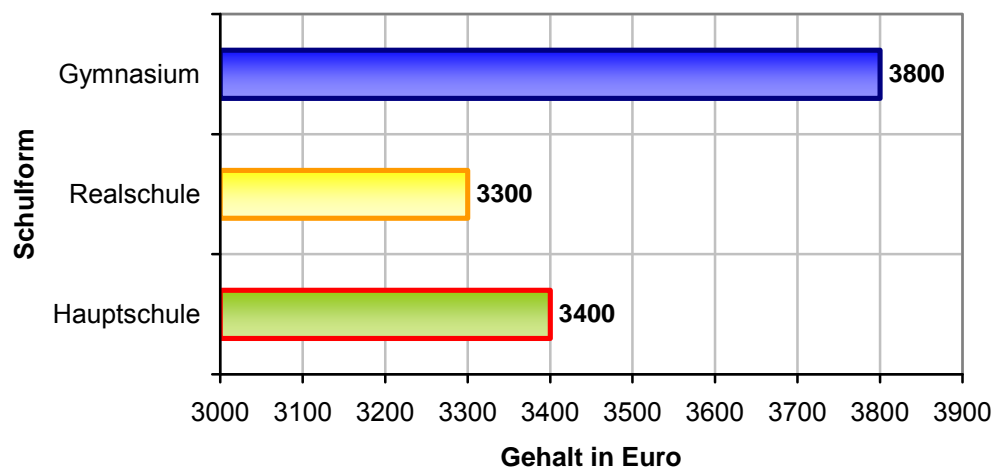


Abbildung 8: Einkommen – Durchschnittlicher Bruttogehaltsverdienst von Lehrern (Vollzeitbeamte), differenziert nach Schulformen in Euro (Destatis, 2002).

Ist Schule ein Unternehmen mit Leistungslohn? In Bayern, Sachsen und Rheinland-Pfalz bekommen Lehrerinnen und Lehrer bereits Lohnzuschläge für besonderes Engagement. Doch wer nach Leistung bezahlen will muss Leistung messen und einheitliche sowie verbindliche Kriterien festlegen. Aber alle bisherigen Ideen, wie z.B. Unterrichtskontrollen, der Unterrichts-TÜV oder Zeugnisse für Lehrkräfte stoßen in Deutschland auf erhebliche Ablehnung von Seiten der Pädagogen und der entsprechenden Berufsverbände.

In deutschen Schulen fehlt bisher ein kontinuierliches Feedback über ihre Leistungsfähigkeit. Qualitätsmessungen finden an Schulen in Deutschland nur punktuell statt (z.B. PISA oder TIMSS). Regelmäßige Überprüfungen des Lehrkörperverhaltens fehlen gänzlich. „Deutsche Schulen leisten sich, im Gegensatz zu den europäischen Nachbarn, den ‚Luxus‘ auf solche Qualitätsüberprüfungen sowie auch dessen Sicherung komplett zu verzichten“ (Kluge, 2003, S. 177).

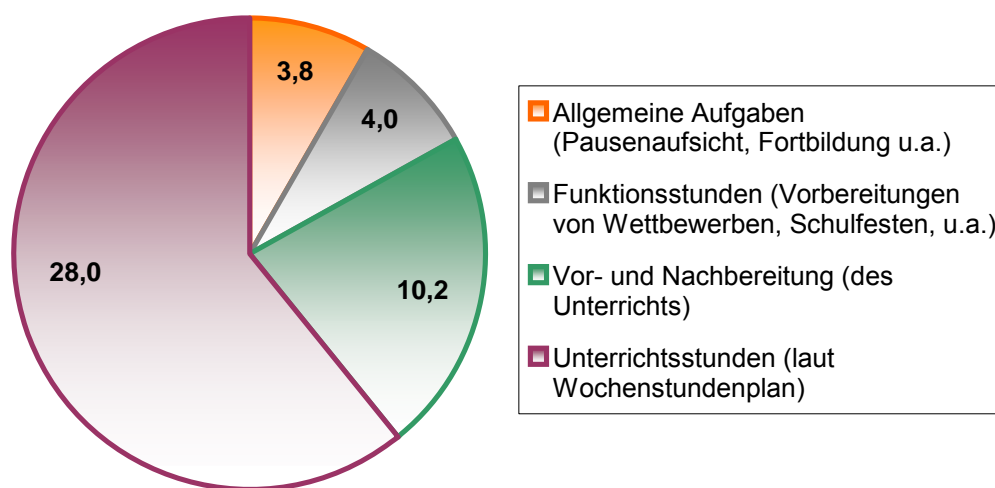
Die Situation Großbritanniens war mit unserer heutigen bis vor ein paar Jahren vergleichbar: Eine hohe Arbeitslosigkeit, eine veraltete Wirtschaft und ein ineffizientes Bildungswesen. Die Briten setzten auf die Bildung als Lösung für all diese Probleme – und sie behielten Recht. Zudem führten sie 1992 ein Inspektionssystem in die Schulen ein, welche die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die Qualität des Unterrichts sowie die Leistungen der Lehrkräfte regelmäßig kontrollieren (mindestens alle 6 Jahre; bei Mängeln öfter). Zudem wurden positive als auch negative Konsequenzen mit den Inspektionen verknüpft. Die britischen Erfolge sind bereits heute sichtbar (s. PISA und TIMSS).

Es ist eine der Merkwürdigkeiten des Lehrerberufs, dass er hinter verschlossenen Türen fast ohne Kontrolle (sog. Cocooning) ausgeübt werden darf. Lehrkräfte dürfen nicht länger der blinde Fleck unseres Bildungssystems sein – wie bisher: Sie lassen sich nicht gerne in die Karten gucken und empfinden Öffentlichkeit als störend. Zusätzlich sollten eventuelle Lehrerbewertungen auch Konsequenzen haben und es müssten Verfahren gefunden werden, um unfähige Lehrkräfte aus den Schulen zu entfernen. Dies bedeutet jedoch den Lehrkräften den Beamtenstatus zu nehmen – oder eine Entwicklung eines Systems, das den Lehrerinnen und Lehrern Aufstiegsmöglichkeiten und Leistungsanreizen bietet (in Form von Leistungszulagen, Leistungsstufen und Leistungsprämien). Bei schlechten Leistungen sollte eine Lehrkraft Fortbildungsmaßnahmen besuchen oder im Extremfall ermahnt, verwarnet und entlassen werden können.

Unterrichtsstunden

Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Staaten. In den meisten müssen die Lehrkräfte gesetzlich oder vertraglich geregelt eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten, während einige Länder nur die Zahl der wöchentlich abzuleistenden Unterrichtsstunden festlegen. Die durchschnittliche jährliche Zahl der zu leistenden Unterrichtsstunden an öffentlichen deutschen Schulen des Sekundarbereichs I bzw. II liegen bei 751 und 705 Stunden (OECD-Mittel 704 und 663 Stunden).

Die Hälfte der OECD-Staaten ist außerdem dazu übergegangen, die Zahl der Arbeitsstunden festzulegen, die in den Schulen zu leisten sind (vgl. Schleicher, 2006). Abbildung 9 zeigt die genau errechnete Lehrkraftarbeitszeit, die sich selbstverständlich neben der eigentlichen Unterrichtszeit auch aus allgemeinen Aufgaben, Funktionsstunden und den Vor- und Nachbereitungen der einzelnen Unterrichtsstunden ergibt.



Summe der gesamten **Wochenarbeitszeit: 46,0 Stunden**

Bei 14 Ferienwochen im Jahr beträgt somit die **Jahresarbeitszeit 1748 Stunden** – vergleichbar einem Arbeitnehmer, der mit nur sechs Urlaubswochen pro Jahr 38 Stunden in der Woche arbeitet.

Abbildung 9: Planwirtschaft (Berechnung der Lehrerarbeitszeit) am Beispiel eines Kunstlehrers am Gymnasium Finkenwerder in Hamburg)(Destatis, 2004)

Laut der Berechnung in Abbildung 9 arbeitet eine Lehrkraft in der Woche 46 Stunden. Somit ist das Vorurteil des Lehrberufs als ‚Halbtagsjobber‘ relativiert. Kaum ein Beruf erfordert 46 Stunden in der Woche.

Heute müssen Lehrerinnen und Lehrer mehr als nur unterrichten. Sie müssen Sozialarbeiter, Psychologe, Erzieher und Elternberater sein (Zitat aus einem durchgeführten Interview mit einer Lehrkraft, 2006). Doch das Studium bereitet – wie erwähnt – die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht darauf vor, da das Studium praxisfern und theorielastig ist.

‚Faule Säcke‘ hatte der Ex-Bundeskanzler Gerhard Schröder den Lehrerstand pauschal gescholten. In der demoskopischen Wertschätzung der Berufe rangieren Studienräte auf Platz 14, zwischen Journalist und Offizier (vgl. Stuppe, 2002). Seit 1966 ist das Ansehen der Lehrkräfte kontinuierlich um mehr als die Hälfte gesunken (mit Ausnahme der Grundschullehrkräfte). Lehrerinnen und Lehrer suchen (teilweise vergebens) Lob und soziale Anerkennung für ihre Arbeit. Hinzu kommt, dass es scheinbar keinen Berufsstand gibt, bei dem die Gesellschaft so ‚gut‘ und gerne mitreden und beraten kann, wie dem des Lehrers, denn schließlich war jeder mal in der Schule und das allein scheint dazu zu ‚befähigen‘: „Dabei sollten sich Lehrkräfte als wichtigste Personengruppe einer Zukunftsbranche begreifen, doch solange sie sich in der Gesellschaft nicht anerkannt fühlen, werden sie dies nicht bzw. nur erschwert können“ (Kluge, 2003, S.198). So kann man an dieser Stelle befürchten, dass die Auswirkungen dieses Phänomens im Sinne der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiungen fatal sein können.

1968er Generation

Der sozialdemokratische Bildungsaufbruch der beginnenden 1970er Jahre ist längst Geschichte. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer der 1968er Generation sind durch die Mühlen der Institution Schule (z.B. durch den stark reglementierten Lehramtsalltag) ermüdet. Ein Lehramtsstudium hat nicht denselben Reiz wie ein Informatik- oder Jurastudium. Dies wird drastische Auswirkungen auf die Schule haben, da in den nächsten 10 bis

15 Jahren etwa die Hälfte der Lehrkräfte pensioniert wird und Fächer wie Informatik, Mathematik und Physik bereits heute schon als Mangelfächer gekennzeichnet sind. Ist das Phänomen der Seiteneinsteiger in diese Mangelfächer bzw. die zu Grunde liegende Entscheidung gegen den Lehrerberuf ein Resultat aus seinem schlechten Ansehen? In den PISA-Gewinnerländern wie z.B. in Finnland genießen die Lehrerinnen und Lehrer ein ganz anderes Ansehen.

5.4 Die schlaue Finnen

In der PISA-Studie sind finnische Schülerinnen und Schüler unter den Besten, während die Deutschen nur Plätze im hinteren Mittelfeld einnehmen. Was läuft anders am nordöstlichen Rand Europas? Worauf basiert das finnische Bildungssystem und was ist den Finnen Bildung wert?

Gesamtschulmodell der ehemaligen DDR abgeschaut

Ende der 1960er Jahre wurde in Finnland *Bildung für jeden* politisches Programm. 1968 beschloss das Parlament die Einführung einer neunjährigen Gesamtschule. An diese schließt sich eine dem College verwandte Oberschule an. Seit Mitte der 1970er Jahre gehen 95 Prozent der jungen Finnen zwölf Jahre zur Schule und das von 8 bis 16 Uhr. Die Abituraufgaben werden zentral gestellt und die meisten Schülerinnen und Schüler machen die Prüfung nach drei Jahren Gymnasium. In keinem anderen Land der Welt sind die regionalen Leistungsunterschiede so gering wie in Finnland. Zwar sind die Lernziele gesetzlich vorgeschrieben, aber jedem Pädagogen bleibt es selbst überlassen, wie er seine Schülerinnen und Schüler ans Ziel bringt. Es ist keine Seltenheit in finnischen Klassenzimmern: Während eine Pädagogin die Stunde gestaltet, kümmert sich die andere um die Schülerinnen und Schüler, denen es zu schnell oder auch zu langsam geht. Dieses Konzept ist in Deutschland kaum vorstell- und bezahlbar.

Doch es gibt noch andere Gründe, warum in Finnland die Fahne für Bildung so hoch gehalten wird: Die Bildungsaufwendungen in dem Fünf-Millionen-Einwohner-Land liegen um ein Drittel über dem europäischen Mittel. Und im Gegensatz zum deutschen Bildungswesen ist das Ansehen von Lehrkräften traditionell hoch. Lehrerinnen und Lehrer sehen sich eher als Begleiter von Lernprozessen denn als sture Pauker. Die finnischen Lehrkräfte sind Bildungsvermittler, sie sind das, was deutsche Lehrkräfte sein sollten: Protagonisten einer Zukunftsbranche.

Aber dort, wo *Das Lehrerhasser-Buch* (Kühn, 2005) ein Bestseller werden kann, dürfte dies mehr als schwer werden. K. J. Tillmann, Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld träumt vom idealen deutschen Lehrer, der

- a) in erster Linie Kinder spannend findet und erst in zweiter Linie seine Fächer,
- b) sich *Experte für Vermittlung* nennt und nicht Germanist oder Mathematiker,
- c) über Fächergrenzen hinaus blickt und sich für mindestens ein weiteres Fach, das er nicht studiert hat, begeistert,
- d) es nicht ärgerlich findet, wenn seine Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Stärken und Schwächen haben und
- e) möglichst viele Einzelwesen unterrichtet, Aufgaben verteilt und Lerngruppen bildet (vgl. Kluge, 2003).

5.5 Die heutige Lehranstalt Humboldts

„Die OECD befragte Schülerinnen und Schüler und diese berichteten u.a. wie sehr sie sich von ihren Lehrkräften im Unterricht unterstützt fühlen“ (Hinrichs et al., 2004, S.65). Das Ergebnis: Im Vergleich mit Kollegen aus 31 anderen Ländern landeten die deutschen Lehrkräfte auf dem viertletzten Platz. 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler meinten, ihre Lehrkräfte zeigten ‚Interesse, das jeder etwas lernt‘ und nur 34 Prozent sagten, die Lehrkräfte würden ihnen beim Lernen helfen. In Kanada

(Gewinner in dieser Kategorie) waren 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler davon überzeugt.

Junge Lehrkräfte gelten in einem Schulkollegium mit ihren neuen Ideen und Unterrichtsmethoden oftmals als Störenfriede und werden belächelt, wenn sie ihrem Mentor einen Vorschlag machen. Sie werden nicht nur mangelhaft gefördert; sie werden auch nicht richtig gefordert – eher gebremst und an Neuem gehindert, zum Teil werden sie sogar gemobbt. Man kann sich als junge Lehrkraft stark engagieren, der Karriere nützt dieses Engagement leider nichts. Diese Tatsache ist im Berufsleben eigentlich völlig untypisch.

In deutschen Schulen herrscht die ‚Mir-schaut-keiner-in-die-Karten‘-Mentalität. Während in Japan Lehrkräfte ihren Unterricht filmen und diesen später mit Kollegen besprechen oder in Finnland die Türen, wenn sie überhaupt vorhanden sind, offen stehen, findet der Unterricht der Lehrkräfte und Deutschland hinter verschlossenen Türen statt. Schulleiter und Eltern sind im Unterricht unerwünscht. Es lässt sich vermuten, dass man etwas gegen ‚Kontrolle und Einmischung‘ hat (vgl. Hinrichs et al., 2004). Zudem fehlen Impulse durch neuere Forschung. Lehrkräfte, die seit einer gewissen Zeit im Beruf stehen, haben nur ein geringes Interesse an neuer Forschung, daher werden junge Lehrkräfte nur belächelt, wenn sie „mit solch einem didaktischen Hokus Pokus“ (Zitat aus einem Interview mit einer Lehrkraft, 2006) aus dem Bereich der Kognitionspsychologie daher kommen. Es drängt sich ein Bild von einer fehlenden Selbstreflexion auf: Nachher müsste man noch sein bewährtes Lehrkonzept in Frage stellen – was tunlichst zu vermeiden ist.

Es scheint an deutschen Schulen kaum von Bedeutung zu sein, ob man sich als Lehrkraft anstrengt oder nicht – negative Konsequenzen hat man nicht zu befürchten. Weder wird man versetzt in eine ‚weniger‘ angesehenen Positionen, noch bekommt man eine Lohnminderung oder ein kritisches Feedback. Laut der Kienbaum Personalberatung gibt es keine Notwendigkeit zur persönlichen Weiterbildung (vgl. Hinrichs et al.,

2004). Es existieren weder positive noch negative Konsequenzen für das Handeln der Lehrkräfte. Das Schlagwort *lebenslanges Lernen* hat bislang ausgerechnet an den Schulen noch keinen Einzug erhalten. Lehrkräfte sind demnach ‚schlechte Lerner‘ (und somit schlechte Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler?). Dabei sollte man bedenken: Vorbilder bewirken mehr als Vorschriften.

Oft sind es die Lehrerinnen und Lehrer, die zu Beginn ihrer Berufslaufbahn motiviert gestartet sind, die heute an ihren eigenen Ansprüchen scheitern. Der Pädagoge Herrmann ist der Meinung, dass Lehrkräfte in einer Abwärtsspirale versacken und im Laufe der Zeit einen regelrechten Selbsthass entwickeln (Hinrichs et al., 2004). Dass sich dieser Selbsthass auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler auswirken, ist keine Frage.

Sicherlich gibt es Schulen, vor allem in sozialen Brennpunkten, die es den Lehrerinnen und Lehrern nicht gerade einfach machen, ihrem Beruf nachzugehen und diese überfordern. 30 Prozent der Lehrkräfte sind Burnout gefährdet, so lautet das Ergebnis einer Studie der Universität Potsdam. 29 Prozent zeigen bereits klassische Symptome wie z.B. totale Erschöpfung und Resignation bei gleichzeitiger Nervosität. „20 Prozent leiden unter Panikattacken“ (ebd., S. 68). Im Jahr 2002 ließen sich immerhin 5.795 Lehrkräfte wegen Dienstaunfähigkeit in den Ruhestand versetzen, manche davon waren Anfang 40 (s. Abbildung 10). Dieser vorzeitige Ruhestand kostet z.B. den Freistaat Bayern jährlich rund 250 Millionen Euro, so der bayerische Lehrerinnen- und -lehrerverband. Schleswig-Holstein zahlte für frühpensionierte Lehrerinnen und Lehrer in den Jahren 1996 – 2000 insgesamt 56 Millionen Euro (vgl. ebd.).

All die genannten Aspekte führen zu einem (jedoch trotzdem nicht berechtigten) schlechten Ansehen des Lehrberufs in Deutschland.

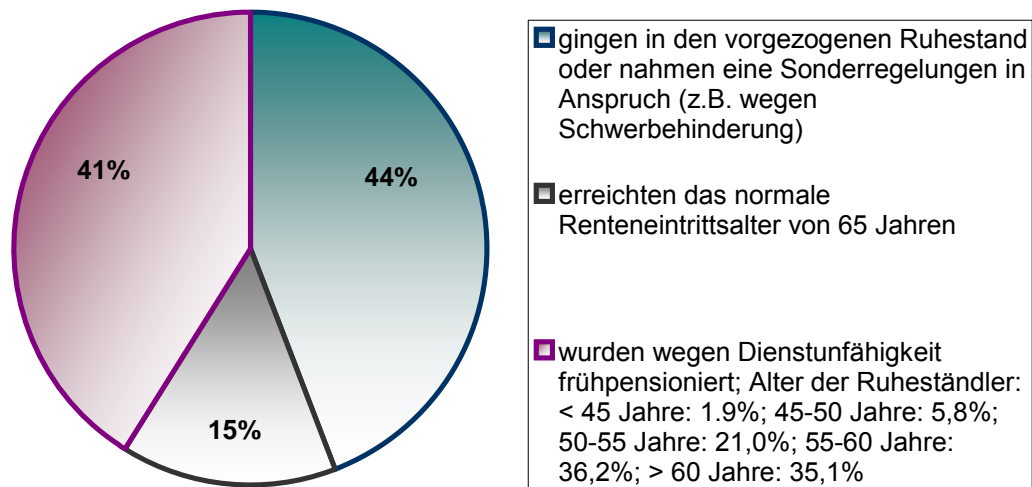


Abbildung 10: Deutschlands Lehrer – aufgerieben? Pensionierungsquoten, 14.125 Lehrkräfte traten im Jahr 2002 in den Ruhestand (Destatis, 2004).

Im Folgenden soll nun das Ansehen der Lehrkräfte nach den einzelnen Schulformen betrachtet werden, um zu prüfen, inwieweit diesbezüglich Differenzen existieren.

5.6 Das Ansehen der Hauptschullehrkräfte

„Wir kriegen die, die keiner haben wollte“, sagte eine Hauptschullehrkraft während eines Interviews im Oktober 2006. „Frustrierte Kinder, die von anderen Schulen zurückgeschickt wurden, Kinder aus zerrütteten Familien, die zu Hause keine Hilfe bekommen. Ein Drittel des Unterrichts benötigt man hier um aggressive und unmotivierte Schülerinnen und Schüler zu bändigen, so dass es gar nicht um die Wissensvermittlung in erster Linie geht. Dies hat zur Folge dass am Ende dadurch bis zu zwei Jahre Wissensvermittlung fehlen.“ Das deckt sich mit Andresen (2004, S.108): „Mit frontalem Unterricht geht hier nichts mehr!“.

Abbildung 11 zeigt die Verteilung der Schulschwänzer, differenziert nach Schulformen aus dem Jahr 2001/02. Hier erkennt man, dass es an den Hauptschulen deutlich mehr Schulschwänzer gibt, als an anderen Schulformen, vor allem im Vergleich zu den Gymnasien.

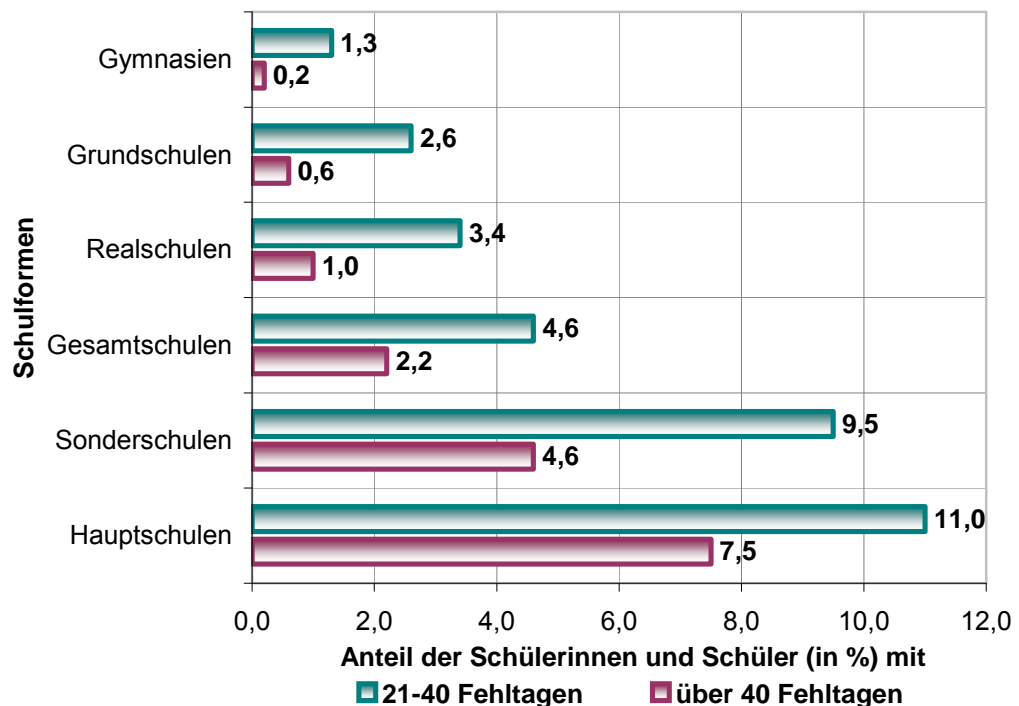


Abbildung 11: Flucht aus der Schule, am Beispiel Berlins: Schwänzer im zweiten Schulhalbjahr 2001/2002 (vgl. Andresen, 2004, S.108)

Hauptschullehrerinnen und -lehrer unterrichten Schülerinnen und Schüler, die keiner haben will, die übrig bleiben und müssen eben diese für das Leben nach der Schule vorbereiten. Sie sind nicht nur Lehrkräfte, sondern sie übernehmen zudem auch Elternaufgaben wie z.B. das Suchen und Vermitteln von Lehrstellen, sie helfen bei ‚Stress‘ mit dem Freund bzw. der Freundin oder den Eltern und bei Alltagsproblemen. Der Hauptschullehrer wird Lebenshelfer. Hauptschulen haben de facto die schwierigsten Schülerinnen und Schüler, ‚genießen‘ gleichzeitig das schlechteste Ansehen und verdienen mit 3.300 Euro im Gegensatz zu ihren Kollegen der Realschulen und Gymnasien am wenigsten.

„Die Probleme die wir haben, sind durch ‚guten Unterricht‘ schon lange nicht mehr zu bewältigen. Wir benötigen doppelt so viele Lehrkräfte, Sozialpädagogen und Schulpsychologen wie heute zum Einsatz kommen, aber dies scheint eine sehr teure – zu teure – Lösung zu sein“ (Zitat aus einem Interview mit einem Hauptschullehrer, Oktober 2006).

5.7 Das Ansehen der Gymnasiallehrkräfte

Insgesamt genießen die Gymnasiallehrkräfte zwar einen besseren Ruf als Lehrkräfte anderer Schulformen, da sie ‚anspruchsvolleren‘ Unterricht machen und an der einzige Schulform unterrichten, welche den Schülerinnen und Schülern eine Hochschulreife ermöglicht. Man glaubt, dass Arbeiten als Lehrkraft an einer solchen Schulform wäre ‚einfach‘ und angenehm, da diese Lehrkräfte auf wohl erzogene und von Haus aus intellektuellere Schülerinnen und Schüler treffen.

Jedoch gibt es zunehmend Kritik. Vor allem seit PISA fragt sich die Mehrheit der Bevölkerung, was die Lehrkräfte an Gymnasien überhaupt machen. Zudem hat man den Eindruck, dass Gymnasiallehrkräfte leistungsschwache und störende Schülerinnen und Schüler problemlos aussortieren und an andere Schulformen abschieben können. Skandinavische Lehrkräfte versichern, dass guter Unterricht erst dann zur Notwendigkeit wird, wenn sich jede Schule, jede Lehrkraft für jede Schülerin und jeden Schüler verantwortlich fühlt und niemanden abschieben kann.

5.8 Was ist mit den Realschullehrkräften?

Man findet kaum etwas zu Realschullehrkräften und kaum jemand hat eine differenzierte Meinung über die Lehrkräfte dieser Schulform. Warum das so ist, fragen sich die Betroffenen selbst.

In Gesprächen mit Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern von Realschulen stellte sich heraus, dass einhellig die Meinung vorherrscht, dass die anderen beiden Schulformen für die Öffentlichkeit viel interessanter sind. Die Hauptschule als ‚Auffangbecken‘, die beinahe ständig in den Medien durch fast unglaubliche Geschehnisse (s. Vorfälle an der Rütli Schule in Berlin Neukölln) das öffentliche Interesse anregt und das Gymnasium, als die einzige anerkannte Schulform, die zur allgemeinen Hochschulreife führt und die vermeintliche ‚Elite‘ zum Studium an Hochschulen befähigt.

Alle die in keine dieser Kategorien, sondern zum ‚Mittelmaß‘ gehören, findet man an den Realschulen. Hier beschäftigen sich die Lehrkräfte also mit den Schülerinnen und Schülern, die irgendwo zwischen besonders schlechten und herausragenden Leistungen liegen. Es macht den Anschein, als nehmen die anderen beiden Schulformen soviel Aufmerksamkeit ein, dass es für diese Schulform kein besonderes Interesse ‚übrig‘ bleibt. Die Mittelschule, wie sie früher genannt wurde, scheint neben den beiden ‚Extremen‘ zu verblassen.

5.9 Fazit

An jeder Schulform gibt es frustrierte und motivierte, schlechte und gute Lehrerinnen und Lehrer, doch z.B. durch die Bildungsbürokratie ist es schwer, einen guten Job zu machen und dabei auch Spaß zu haben. Starre Landesrichtlinien und Lehrpläne ermöglichen kaum flexible Reaktionen. Vor allem braucht Deutschland eine neue Schulkultur. Jahrzehntlang folgte die deutsche Schule der Irrlehre der frühen Selektion und der Anhäufung von einer massiven Menge ‚Quiz-Wissen‘ anstatt der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen.

Die Rekrutierung der Lehrkräfte ist wenig effizient, denn zu viele Ungeeignete entscheiden sich für den Lehrberuf. Die Universitäten vermitteln kaum didaktische Kost und Methodenkunst für ein erfolgreiches Unterrichten. Auch fehlt den Lehrkräften die Motivation an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen, da weder negative noch positive Konsequenzen einer solchen folgen. Hinzu kommen Schulleiter, die weder Kompetenzen in Management noch in Personalführung vorweisen können.

Schulen in Deutschland sind, im Gegensatz zu den skandinavischen Schulen zu wenig unabhängig. An deutschen Schulen wird nicht selbstständig über das Personalbudget, Stellenausschreibungen oder das eigenständige Einstellen von neuen Lehrkräften entschieden. Schulen sollten nicht gänzlich unabhängig, jedoch teilautonom agieren können und

den Behörden regelmäßig über Erfolge und Misserfolge Rechenschaft ablegen (in einer Art *Stiftung Schultest*) (vgl. Bölsche, 2002).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass deutschen Schulen in ihren Unterrichtsmethoden, in ihrer Personalführung und ihrer Lernkultur nicht mehr zeitgemäß sind. Dem Staat mangelt es an Geldern für Lehrerstellen, Umbauten von maroden Schulen und neuen Unterrichtsmaterialien. Unsere Lehrkräfte sind zu alt und zu viele sind ausgepowert. Sie haben kaum noch Selbstvertrauen und ihr Ansehen ist so schlecht wie selten zuvor. Betriebe bemängeln die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schulabsolventinnen und Absolventen. Diese Liste ließe sich weiter ausführen. Um einen sinnvollen Ansatz für Reformen zu finden, fehlen die entsprechenden empirischen Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und seinen Einflussfaktoren. Neben den bereits genannten Faktoren wie der Lehrerausbildung und der Unterrichtsmethodik sind Selbstkonzept und Arbeitszufriedenheit, Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften bisher bedauerlicherweise in diesem Zusammenhang empirisch noch nicht erfasst. Das Ansehen der Lehrkräfte, soziale Anerkennung und Unterstützung sind für diese Eigenschaften vermutlich entscheidend (vgl. Abbildung 12).

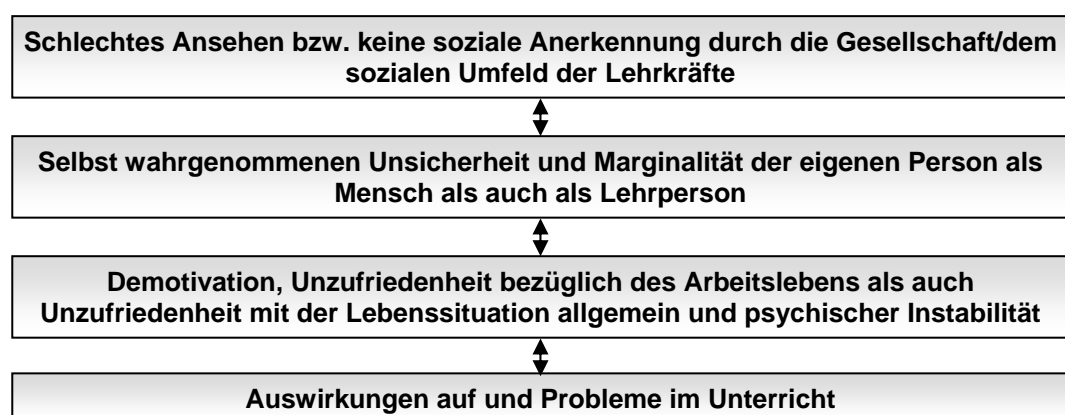


Abbildung 12: Hypothetische wechselseitige Auswirkungen zwischen Selbstkonzept, berufsbezogener Leistungsmotivation und arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster und Sozialkonstruktivismus

Am Sozialneid kann man in der heutigen Arbeitswelt wohl nur wenig ändern, doch unhaltbare Vorwürfe wie der des ‚Halbtagsjobbers‘ sind nicht haltbar, und diesen sollte massiv entgegen gewirkt werden. Angesetzt werden sollte außerdem an einem Programm, welches es schafft, trotz der Sicherheit durch den Beamtenstatus die Lehrkräfte zum lebenslangen Lernen anzuhalten und mehr Transparenz in diesem Berufszweig zu bringen.

6 Gewinner und Verlierer des dreigliedrigen Schulsystems aus grundagentheoretischer und psychologischer Perspektive

An dieser Stelle wird das Phänomen aus der Einleitung wieder aufgegriffen: Zwei Schüler mit gleichen Begabungen erreichen unterschiedliche Leistungen in der Schule. In den nun kommenden Kapiteln wird versucht, die Ursachen dieses Phänomens zu klären. Dabei wird schülerseitig auf die Konzepte des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes, der Lern- und Leistungsmotivation und des Lern- und Arbeitsverhaltens und lehrerseitig auf die Konzepte des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, der berufsbezogenen Leistungsmotivation und des Selbstkonzepts zurückgegriffen.

6.1 Selbstkonzept, Motivation und Arbeitshaltung von Schülerinnen und Schülern

Was ist, wenn zwei Schüler in ihren Begabungen vergleichbar sind, aber diese Begabungen nicht in vergleichbare Leistungen umsetzen können? Was sind mögliche Ursachen für die begabungsunabhängigen Leistungsunterschiede?

Tabelle 7: Gewählte Konzepte und Begründung für ihren Einsatz.

Gewählte Konzepte	Begründung
a) Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept	Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten beeinflussen vermutlich die Lern- und Leistungsmotivation als auch das Lern- und Arbeitsverhalten.
b) Lern- und Leistungsmotivation	Motivation wird hier als die treibende Kraft beim Lernen angesehen.
c) Lern- und Arbeitsverhalten	Arbeitshaltung sowie Stressbewältigung helfen die Begabungen des Einzelnen in entsprechende Leistungen umzusetzen; hat vermutlich Auswirkungen auf Motivation und Selbstkonzept.

Eventuell schätzen sich die beiden Schüler hinsichtlich ihrer Begabungen bzw. ihrer Fähigkeiten unterschiedlich ein. Diese Einschätzungen der eigenen Begabungen und Fähigkeiten (das sog. Fähigkeitsselbstkonzept)

beeinflussen das Verhalten und Erleben in unterschiedlicher Art und Weise. Zudem spielen sie in schulischen Lern- und Leistungssituationen eine enorme Rolle. Die Frage ist, in welcher Weise das Fähigkeitsselbstkonzept das Lern- und Motivationsverhalten und somit die Leistungen von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften beeinflusst. Zu diesem Thema, welches seit Jahren die pädagogische und psychologische Forschung beschäftigt, gibt es zahlreiche Theorien und Modelle, die sich aber geschlossen darüber einig sind, dass das Selbstkonzept Auswirkungen auf das Lern- und Motivationsverhalten und somit eben auch auf die Leistungen hat. Um die zahlreichen Modelle und Theorien voneinander abzugrenzen, werden im Folgenden die benutzen Begriffe definiert.

6.1.1 Das schulische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern

Die Gesamtheit aller Gedanken bezüglich der eigenen Fähigkeit ist als Fähigkeitsselbstkonzept zu verstehen (vgl. Meyer, 1984). Jede Schülerin und jeder Schüler verfügt über ein umfangreiches Repertoire an Vorstellungen und Überzeugungen über sich selbst (Ich bin hübsch/hässlich; Ich bin schlau/dumm; Ich bin fleißig/faul; usw.). All diese Vorstellungen und Überzeugungen bilden die Gesamtstruktur des Selbstkonzepts. Dieses Selbstkonzept wiederum kann man in verschiedene Teilbereiche differenzieren (vgl. Shavelson et al., 1976). Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept (auch: schulisches Selbstkonzept) meint demnach die Gesamtheit der Gedanken bezüglich der eigenen Fähigkeiten in schulischen bzw. akademischen Leistungssituationen.

Um die eigenen Fähigkeiten realistisch einschätzen zu können, benötigt der Mensch einen so genannten Referenzrahmen aus den Bezugsnormentheorien (vgl. Rheinberg, 2004). Die Bezugsnormentheorien unterscheiden im Allgemeinen drei Bezugsnormen und damit einhergehende Fähigkeitseinschätzungen:

- a. Soziale Bezugsnorm: In einer Schulklassse werden schulische Leistungen im sozialen Kontext erbracht. Daher bietet sich hier eine

soziale Bezugsnorm zur eigenen Fähigkeitseinschätzung an. Somit ergibt sich aus den Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten im sozialen Vergleich (hier z.B. mit denen der Klassenkameradinnen und -kameraden) ein Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts.

- b. Individuelle Bezugsnorm: Heckhausen (1980) und Rheinberg (2004) stellten fest, dass man seine Fähigkeiten auch aufgrund individueller Maßstäbe einschätzen kann. Gerade jüngere Kinder bevorzugen diese Bezugsnorm, wenn z.B. eine Schülerin der 7. Klasse einer Realschule ihre momentanen Leistungen mit ihren eigenen Leistungen aus der Grundschule vergleicht (vgl. Yussen & Kane, 1985). Auch die individuelle Bezugsnorm bildet einen Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts.
- c. Kriteriale (objektive) Bezugsnorm: Hierbei handelt es sich um den Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit einem sachlich gesetzten Kriterium (vgl. Festinger, 1984), wie z.B. dem Erreichen eines Lernziels. Festinger behauptet sogar, dass soziale Bezugsnormen nur da zum Einsatz kommen, wo kriteriale Bezugsnormen fehlen. Somit stellen auch die kriterialen Bezugsnormen einen Teil des Fähigkeitsselbstkonzeptes dar.

Ist eine spezifisch verwendete Norm in einer kognitiven Repräsentation nicht zu erkennen, ist sie aber möglicherweise implizit enthalten (vgl. Bong, 1998).

6.1.1.1 Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Verhalten

Dieses Selbstkonzept kann das Verhalten von Personen beeinflussen: Ein Schüler der nicht gut im Kopfrechnen ist, wird sich, wenn er kann und darf, eines Taschenrechners bedienen um eine Aufgabe zu lösen; eine Schülerin mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept kann sich häufiger in störenden Gedanken während des Unterrichts verlieren, wenig Ausdauer zeigen und demnach auch niedrigere Leistungen erbringen. Das schulische Selbstkonzept beschäftigt sich also mit der kognitiven Leistungsfähigkeit der Schüler in Abhängigkeit der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten. So können sich bei zwei Schülern trotz gleicher

Begabung unterschiedliche Leistungen ergeben. Für Schülerinnen und Schüler ist es durchaus wichtig und von einem hohen funktionalen Wert, ein zutreffendes Fähigkeitsselbstkonzept zu haben, da sie somit angemessen mit Leistungsaufgaben umgehen können. Ein unrealistisches Fähigkeitsselbstkonzept ist eine mögliche Ursache für ein unangemessenes Verhalten in Leistungssituationen (vgl. Meyer, 1984).

6.1.1.2 Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und erbrachter Schulleistung

Der Einfluss des positiven Fähigkeitsselbstkonzepts mit guten Leistungen ist in Meta-Analysen, wie z.B. von Mabe und West (1982) nachgewiesen. Diese zeigen einen mittelstarken, positiven Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und erbrachten Leistungen: Ein positives Fähigkeitsselbstkonzept geht einher mit guten Leistungen, wogegen ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept mit schlechten Leistungen einhergeht.

Jedoch ist die Verursachungsrichtung ungeklärt. Daher werden auch zwei Ansätze diesbezüglich diskutiert, wobei jede seine Daseinsberechtigung hat, wie Befunde aus diversen Längsschnittstudien belegen (vgl. Helmke & van Aken, 1995; Stiensmeier-Pelster et al., 1996):

- a. Der Self-enhancement-Ansatz: Dieser Ansatz geht davon aus, dass das Fähigkeitsselbstkonzept die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Somit sind nach diesem Ansatz Leistungssteigerungen durch eine Erhöhung des Fähigkeitsselbstkonzept möglich.
- b. Der Skill-development-Ansatz: Dieser Ansatz geht davon aus, dass die Leistungen das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflussen, also dass die Einschätzung eigener Leistung nur von Erfolg und Misserfolg abhängt.

Ein ebenso denkbarer Zusammenhang könnte ein wechselseitiger sein. Unabhängig der Wirkungsrichtung hat das Fähigkeitsselbstkonzept Einfluss auf die Erfolgserwartungen sowie auf die Zuschreibung von Ursachen. So geht z.B. eine Schülerin mit einem positiven

Fähigkeitsselbstkonzept davon aus, bei einer Klausur eine gute Note zu bekommen. Und ein Schüler mit einem negativen Fähigkeitsselbstkonzept zeigt ein ungünstiges Ursachenzuschreibungsmuster, da er zur Erklärung von eigenen Misserfolgen internal-stabile Faktoren heranzieht (vgl. Stiensmeier-Pelster et al., 1994). Ein inadäquates Lernverhalten und schlechte Leistung sowie geringe Motivation sind die Folge (und scheinen gleichfalls mit dem Konzept der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiungen erklärt werden zu können).

Schülerinnen und Schüler die ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept haben, scheinen in Leistungssituationen in die Gefahr zu geraten, bereits schon vor eine Klausur, Prüfung oder Ähnlichem an ihr Versagen und an die Folgen eines solchen zu denken. Diese Gedankengänge erschweren die Konzentrationsfähigkeiten während der Prüfungszeit und damit die adäquat effektive Lösung der gestellten Anforderungen. Schlechte Leistungen als Resultat dieses Prozesses sind die Konsequenz (vgl. Meyer, 1984).

Stiensmeier-Pelster und Schlangen (1996) stellten fest, dass solche Prozesse besonders in leistungszielbetonten Situationen verstärkt vorkommen. Im Allgemeinen trifft man besonders an Gymnasien auf leistungszielbetonte Situationen, in denen der Bewertungsaspekt im Vordergrund steht. Aber auch generell zeichnen sich alle Schulen eben genau dadurch aus: Noten und Beurteilungen stehen im Vordergrund und entscheiden über das Weiterkommen oder das Nichtversetzen bzw. das Versetzen auf eine andere Schulform. Diesen Zusammenhang gilt es in dieser Arbeit zu untersuchen.

Auch die Lernformen können einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept haben, wenn sie richtig eingesetzt werden. Dies haben verschiedene Untersuchungen gezeigt (vgl. Walberg, 1998). Einen positiven Einfluss haben zum Beispiel kleine Klassengrößen, Lernen in leistungshomogenen Gruppen, Medieneinsatz oder individuell kommentierte Hausaufgaben. Auch das Klassenklima kann einen positiven

oder auch negativen Einfluss auf das Selbstkonzept und somit auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben. Unter Klassenklima versteht man die kollektive Wahrnehmung von Leistungs- und Konkurrenzdruck, Mangel an sozialer Unterstützung und Regellosigkeit in einer Schulklasse. Dass Lehrerinnen und Lehrer das Klassenklima mitgestalten können, zeigten Jerusalem und Schwarzer (1991): In einem positiven Klassenklima steigen die Selbstkonzept-Werte der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit an, in einem negativen Klassenklima fallen sie ab, „so dass sich quasi ein klimaspezifischer Schereneffekt ergibt“ (Jerusalem, 1993, S. 10).

6.1.2 Die Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler

Das Selbstkonzept hat nach den oben genannten Studien (vgl. Helmke & van Aken, 1995; Stiensmeier-Pelster et al., 1996) auch Einfluss auf motivationale Faktoren. Diese wiederum haben Einfluss auf das Verhalten und somit auf die erbrachten Leistungen (vgl. Meyer, 1984).

Motivation kann als die treibende Kraft beim Lernen angesehen werden. Zwei grundsätzlich zu unterscheidende Arten von Motivation sollen in dem vorliegenden Zusammenhang angeführt werden: a.) die extrinsische und b.) die intrinsische Motivation. Beide Motivationsarten sind in Verbindung mit dem Thema Lernen sehr häufig in aktueller Literatur und in zahlreichen Studien untersucht und analysiert worden. Die Attribute *external* und *internal* beziehen sich dabei auf den Ort des Handlungsanreizes.

Extrinsische Motivation beschreibt die Absicht einer Handlung, positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden. Extrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler verfolgen also hauptsächlich Lernziele, welche mit Konsequenzen verbunden sind, die außerhalb ihrer Person liegen, wie z.B. Belohnungen oder Bestrafungen für Schulleistungen.

Intrinsische Motivation meint, dass eine Person sich selbst als Initiator ihres Verhaltens erlebt (vgl. Schiefele & Köller, 2003). Das soll bedeuten,

dass bei intrinsisch motivierten Schülerinnen und Schülern die Lernanreize innerhalb der Person liegen. Sie lernen zum Beispiel, weil sie mehr über einen bestimmten Themenbereich wissen möchten (vgl. Rheinberg, 2004). Interesse ist ein sehr anschauliches Beispiel für intrinsische Motivation. Es hat einen nachweislichen Einfluss auf die Intensität und Kontinuität des Lernens sowie die Wahl von Lernstrategien; in direkter Folge wird die beim Lernen erzielte Verstehens- und Verarbeitungstiefe positiv beeinflusst.

Gerade in Schulen ist die Unterscheidung zwischen den hier genannten Motivationsarten oftmals sehr schwer, da Lernhandlungen sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein können. Die meisten Schülerinnen und Schüler haben das Ziel, Klausuren und Prüfungen gut zu bestehen. Somit sind sie zu einem gewissen Grad extrinsisch motiviert. Andererseits können Neigungen und Interessenslagen von Schülerinnen und Schülern als intrinsische Motive wirken.

6.1.2.1 Lern- und Leistungsmotivation

Lernmisserfolge oder andere hinter den Erwartungen zurückbleibende Leistungen kann man auf mindestens drei Ursachen zurückführen, die in der Person selbst liegen. Es kann sowohl an fehlender Begabung, an einem unrealistischen Fähigkeitsselbstkonzept als auch an fehlender Motivation liegen. Allerdings gehen mangelnde Begabung und mangelnde Motivation meistens miteinander einher. Begabungsdefizite lassen sich heute durch zahlreiche standardisierte Instrumente und Intelligenzdiagnostik, die sich über Jahrzehnte weiter etablieren konnte, feststellen. Im Gegensatz dazu ist die Erfassung von Motivationslagen einem Messprozess nicht so zugänglich. „Die entscheidende Rolle in den Motivationstheorien spielen die so genannten Zielpräferenzen“ (Spinath et al., 2002, S.5), welche die zentrale Frage beantworten ‚Wonach strebt eine Schülerin/ein Schüler?‘

Die Ziele, welche im Folgenden genauer betrachtet werden, spielen eine zentrale Rolle zur Klärung von Lern- und Leistungsunterschieden, da sich Personen hinsichtlich ihrer Bestrebungen unterscheiden. So genannte

Lernziele sichern langfristiges Engagement und gute Leistungen. Zudem unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Bemühungen, ihr Wissen und Können zu zeigen bzw. mangelndes Wissen und Können zu verbergen (sog. Leistungsziele). Im Fall der Zielsetzung, Wissen bzw. Kompetenzen zu zeigen, spricht man von Annäherungsleistungszielen. Diese gehen kurzfristig mit guten Leistungen einher, doch genügen nicht für langfristige Erfolge. Im Fall einer Zielsetzung im Sinne des Verbergens von mangelndem Wissen bzw. Kompetenzen spricht man auch von sog. Vermeidungsleistungszielen. Diese gehen kurz- als auch langfristig mit schlechten Leistungen einher. Außerdem muss in dieser Aufzählung die Motivation zur Arbeitsvermeidung erwähnt werden. Dies ist dann der Fall, wenn bei zu erledigenden Aufgaben weder Lern- noch Leistungsanreize vorliegen, sondern die Motivation ausschließlich im Bemühen liegt, möglichst wenig Arbeit zu investieren. Dies geht selbstverständlich kurz sowie auch langfristig mit geringem Engagement und schlechten Leistungen einher (vgl. ebd.).

„Die Art der Ziele geht einher mit voraus laufenden Bedingungen des Lernens, mit Lernverhalten und anschließender Leistung“ (ebd., S.10). Lernziele stehen meist mit den eigenen Leistungen und der dafür aufgebrauchten Anstrengung im Zusammenhang, im Gegensatz dazu hängen Leistungsziele eher von Fähigkeiten ab (vgl. Ames, 1984).

6.1.2.2 Die Bedeutung von Lern- und Leistungszielen

Es hat sich gezeigt, dass dem Erreichen von guten Lernergebnissen Anstrengung (Lernziele) gegenüber Attribution von hohen Fähigkeiten (Leistungszielen) zuträglicher ist (vgl. Mueller & Dweck, 1998). So berichten Schülerinnen und Schüler mit hohen Lernzielen von mehr positiven Affekten, intensiverer intrinsischer Motivation und stärkerem Interesse für den Lerngegenstand als Schülerinnen und Schüler mit leistungsorientierten Zielen (vgl. Elliot & Church, 1997). Für Lernzielorientierte ergeben sich dadurch eine intensivere aktive, kognitive Beschäftigung mit den Materialien und adäquaten Lösungsstrategien, wie

z.B. tiefer Informationsverarbeitung und mehr Ausdauer als langfristige Folge (vgl. Miller et al., 1993). Lernzielorientierte Lerner suchen verstärkt nach Hilfe – im Gegensatz zu leistungsorientierten Lernern, die bei auftretenden Schwierigkeiten schneller aufgeben. Hohe Lernziele gehen außerdem mit adaptiven Kognitionen und Verhaltensweisen einher, die für gute Lernleistungen vorauszusetzen sind. Die Metaanalyse von Utman (1997) konnte nachweisen, dass die Orientierung auf Lernziele im Vergleich zur Orientierung auf Leistungsziele durchschnittlich zu besseren Leistungsergebnissen führt. Auch nicht experimentelle Studien (vgl. Greene & Miller, 1996) zeigen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Intensität der Lernziele und der Qualität der Leistungsergebnisse gibt.

Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Lernzielen kann in Prüfungs- und Wettkampfsituationen von einem positiven Zusammenhang zwischen Leistungszielen und guten Leistungsergebnissen ausgegangen werden. Gerade bei Annäherungsleistungszielen kann ein kurzfristiger positiver Einfluss auf Leistungsergebnisse nachgewiesen werden (vgl. Harackiewicz et al., 2000). Es bleibt jedoch fraglich, ob man genug Motivation aus Leistungszielen schöpfen kann, um langfristig gute Leistungen zu erbringen – vor allem, wenn man hauptsächlich Vermeidungsleistungsziele verfolgt. Studien (vgl. Elliot et al., 1999) zeigen, dass diese Kombination langfristig zu schlechteren Leistungen führt: Die Vermeidungstendenzen gehen mit geringem Interesse, geringer intrinsischer Motivation und im schulischen Bereich oftmals schlechten Noten einher (vgl. Harackiewicz et al., 2000).

Besonders schlechte Leistungen zeigen sich beim Verfolgen von Leistungszielen und einem gleichzeitig negativen Fähigkeitsselbstkonzept. In diesem Fall hat man den Wunsch im sozialen Vergleich gut abzuschneiden, glaubt aber gleichzeitig, nichts leisten zu können. Um dem Abhilfe zu schaffen, müssten den Schülerinnen und den Schülern mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept Lernziele nahe gebracht werden, um so

eine bessere kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Voraussetzung für gute Leistungen und Lernmotivation zu schaffen (vgl. Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2000).

Zusammenfassend lässt sich zum Themenkomplex von Lern- und Leistungszielen sagen, dass

- starke Lernziele positiv auf Lern- und Leistungskontexte wirken,
- Leistungsziele sich eher negativ auf Lern- und Leistungskontexte auswirken, obwohl Annäherungsleistungsziele unter bestimmten Bedingungen (Prüfungs- und Wettkampfskonstellationen) von Vorteil sein können, langfristige Erfolge jedoch wahrscheinlich ausbleiben (vgl. Midgley et al., 2001) und dass
- Arbeitsvermeidung mit größter Wahrscheinlichkeit negativ auf das Interesse, die intrinsische Motivation und letztendlich auch auf die Leistungen wirkt.

6.1.2.3 Zusammenhang von motivationalen Lern- und Leistungszielen und erbrachter Schulleistung

Elementar für gute Lerner ist, dass er von der Kontrollierbarkeit des Lernvorgangs überzeugt ist und sich seiner persönlichen Ressourcen sicher ist. Strategiewissen und dessen Verfügbarkeit sind allein keine ausreichenden Bedingungen für die Nutzung dieser Lernstrategien (vgl. Rheinberg & Donkoff, 1993). Zusätzlich muss die Nützlichkeit der Lernstrategieanwendung gesehen und eine motivationale Dynamik vorhanden sein.

Nun haben aber Schülerinnen und Schüler individuelle Lerngeschichten. Persönliches Interesse und individuelle Aufgabenorientierung sind ausschlaggebend für den Einsatz von z.B. Tiefenverarbeitungsstrategien: Zwischen intrinsischer Motivation und Strategienutzung besteht eine substantielle Korrelation (vgl. Schiefele & Schreyer, 1994), extrinsische Zielorientierung dagegen steht in keinem nennenswerten Zusammenhang mit der Nutzung von Lernstrategien. Auch Bouffard et al. (1995) berichten von einem feststellbaren Zusammenhang zwischen intrinsischer

Motivation, Nutzung von Tiefenverarbeitungsstrategien und Schulleistungen. Die folgende Abbildung 13 zeigt eine hypothetische Beziehung dieser drei Variablen.



Abbildung 13: *Hypothetischer Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation, Lernstrategien und Leistung bzw. Lernerfolg*

Lernstrategien sind – so betrachtet – mögliche Mediatoren zwischen der Lernmotivation und dem Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern. Studien zu diesen Zusammenhängen sind bedauerlicherweise rar. Eine Studie von Pintrich und De Groot stützt zwar diese Hypothese, allerdings gibt es aufgrund der geringen Anzahl von Untersuchungen noch eine relativ heterogene Menge an Befunden (vgl. Pintrich & De Groot, 1990).

6.1.3 Das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler

Lernen bezieht sich auf eine Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser oder ähnlicher Situation zurückgeht, vorausgesetzt, dass diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (wie etwa Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände, usw.) zurückgeführt werden kann (vgl. Bower & Hilgard, 1981). Der Prozess des Lernens, der zum Erwerb von Wissen führen soll, ist mehrstufig. Er beinhaltet das Produzieren und/oder das Wahrnehmen von neuen und das Abrufen bekannter Informationen sowie das Verstehen und das Speichern. „Er ist die Voraussetzung dafür, dass Wissen angewandt und gegebenenfalls auch auf andere, ähnliche Inhaltsbereiche transferiert werden kann“ (Wirth, 2004, S.17).

Die Schulerfolgsvorschung (vgl. Weinstein, 1988; Wang, 1994) wies nach, dass das Lern- und Arbeitsverhalten in Bezug auf die Schulleistungen von bedeutender Rolle ist. Auch Analysen der schulischen

Misserfolgsursachen (vgl. Zielinski, 1995; Schwarzer, 1980) zeigen einen Zusammenhang zwischen der Arbeitshaltung, der Stressbewältigung und der Schulleistung. In diesen Analysen zeigt sich, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler Probleme mit der Selbstmotivierung, dem Behalten, dem Verstehen, der Problemlösung, der Konzentration und der Bewältigung von Versagensängsten haben.

Vergleiche von Extremgruppen (vgl. Keller, 1993) zeigten, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler signifikant schlechtere Lern- und Arbeitsverhaltensmerkmale zeigten. Neben der Begabung, gibt es demnach zwei Faktoren, welche für den Schulerfolg (Noten, Beurteilungen, Versetzungen, etc.) mitentscheidend sind: a.) die Arbeitshaltung und b.) die Stressbewältigung der Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und Jahrgangsstufen. Die Arbeitshaltung sowie die Stressbewältigung helfen die Begabungen des Einzelnen in entsprechende Schulleistungen umzusetzen. Arbeitshaltung meint hier, die grundsätzliche Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lern- und Problemlöseverhalten. Unter dem Faktor der Stressbewältigung versteht man die Fähigkeit Lernprozessesstörungen zu bestehen.

6.2 Verhaltens- und Erlebensmuster, Leistungsmotivation und Selbstkonzept der Lehrerinnen und Lehrer

In den nächsten Kapiteln geht es um das Arbeitsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer, also die psychologischen Voraussetzungen für das Arbeitsverhalten.

Tabelle 8: Gewählte Konzepte und Begründung für ihren Einsatz.

Gewählte Konzepte	Begründung
a) Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster	Persönliche Ressourcen, die bestimmen, in welchem Maß es zu positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen kommt; hat Auswirkungen auf Motivation und Selbstkonzept.
b) Leistungsmotivation	Beschreibt allgemein die Tendenz einer Person sich für oder gegen Handlungsalternativen zu entscheiden; entspringt aus dem Spannungsfeld von Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Misserfolg.
c) Selbstkonzept	Verbindung aus Selbstbild und Selbsteinschätzung i.S.v. einer übergeordneten Strukturierung der eigenen Selbst-Effizienz in unterschiedlichen Situationen.

6.2.1 Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster

Verhaltens- und Erlebensmerkmale sind persönliche Ressourcen, welche mit in die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen eingehen. Die Merkmale, wie die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und der berufliche Ehrgeiz sind einerseits bereits durch die in den Beruf eingebrachten Persönlichkeitsbesonderheiten bedingt, andererseits sind sie durch die Berufsausübung geformt. Von diesen persönlichen Ressourcen hängt es u.a. auch ab, wie berufliche Belastungen verarbeitet werden, d.h. in welchem Maß es zu positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen (Auswirkungen auf Motivation und Selbstkonzept) kommen kann. Somit sind diese Ressourcen mitentscheidend für die Gesundheit der betreffenden Personen (hier Lehrkräfte). Für die Gesundheit eines Menschen ist es entscheidend auf welche Art und Weise die Betreffenden in beanspruchenden Situationen handeln (vgl. Antonovsky, 1979; Becker, 1986).

6.2.2 Leistungsmotivation

Neben den kognitiven Fähigkeiten (Fachwissen und praktische Fertigkeiten) kann die Leistungsmotivation ein berufsrelevantes Merkmal sein und nach sozialpsychologisch-kognitivistischer Theorierichtung durch Variablen wie Selbstkonzept und Selbstverständnis ergänzt werden (vgl. Kuhl, 1983).

Die Leistungsmotivation meint in diesem Zusammenhang die resultierende Tendenz eines inneren Konfliktes zwischen der Hoffnung auf Erfolg (Annäherung) und der Furcht vor Misserfolg (Vermeidung), so die McClelland/Atkinson/Heckhausen-Schule (vgl. Heckhausen, 1989). Mit dem Risikowahlmodell der Leistungsmotivation sind dies auch die zentralen Begriffe der Theorie. Weitere Theorievarianten benennen weitere Begriffe, wie z.B. Zielsetzung, Schwierigkeitspräferenz und Erfolgswahrscheinlichkeit.

Weitere Variablen aus diversen Theorierichtungen, wie z.B. Beharrlichkeit (vgl. Murray, 1938), in dem ein Aktivitätsaspekt wieder zu finden ist, das Anspruchsniveau (vgl. Atkinson & Feather, 1966), welches sich mit der Zielsetzung und der Schwierigkeitspräferenz operationalisieren lässt, die Wettbewerbsorientierung (Steigerungsmoment) (vgl. McClelland, 1985), die Erhöhung des Selbstwertgefühls und das Erleben von Leistungsstolz, Statusorientierung und Dominanz (vgl. Cassidy, 1989), werden ebenfalls berücksichtigt. Mit der Aufnahme der Kategorie der Dominanz begeben sich Cassidy und Lynn in Opposition zu McClelland; die Statusorientierung kann man als Erweiterung der Wettbewerbsorientierung verstehen. Attributionsneigungen/Internalität scheint unmittelbar mit der Leistungsmotivation zusammen zu hängen. In der sozialpsychologischen Attributionsforschung (vgl. Weiner & Kukla, 1970) wird festgehalten, dass erfolgsmotivierte Personen andere Attributionen vornehmen als misserfolgsmotivierte Personen (s. auch Kontrollüberzeugungen). Leistungsmotivation ist kein abgegrenztes Konstrukt, sondern eher als globale Verhaltensorientierung zu verstehen, an der vielfältige Aspekte der Persönlichkeit beteiligt sind (vgl. Schuler et al., 2001).

6.2.3 Selbstkonzept

Beim allgemeinen Selbstkonzept geht man auf der einen Seite von einer hohen zeitlichen Stabilität aus, andererseits ergibt sich aufgrund der inhaltlichen Art der Konstrukte eine Abhängigkeit von der allgemeinen Lebens- und Arbeitssituation, d.h. auch vom jeweiligen Lebensabschnitt. Somit bewegt man sich zwischen der Annahme der Existenz genetisch

bedingter (biologischer) Persönlichkeitsprädispositionen und der Hypothese der Bildung des Selbst durch Interaktionen mit der sozialen Umwelt, die Veränderungen desselben herbeiführt (vgl. Mead, 1934). In der folgenden Abbildung 14 sind Variablen dargestellt, welche direkt oder indirekt Einfluss auf das Selbstkonzept und der Wahrnehmung der Selbst-Effizienz haben. Unter den sozioökonomischen Faktoren (Situation; rechte Seite) versteht man u.a. Status, Schichtzugehörigkeit, Arbeitsverhältnisse (vgl. Hurrelmann, 1986), unter biologischen Prädispositionen (Person; linke Seite) versteht man u.a. kognitive Leistungsfähigkeit, Aufmerksamkeitsprozesse und Aktivierungsprozesse (vgl. Eysenck, 1967).

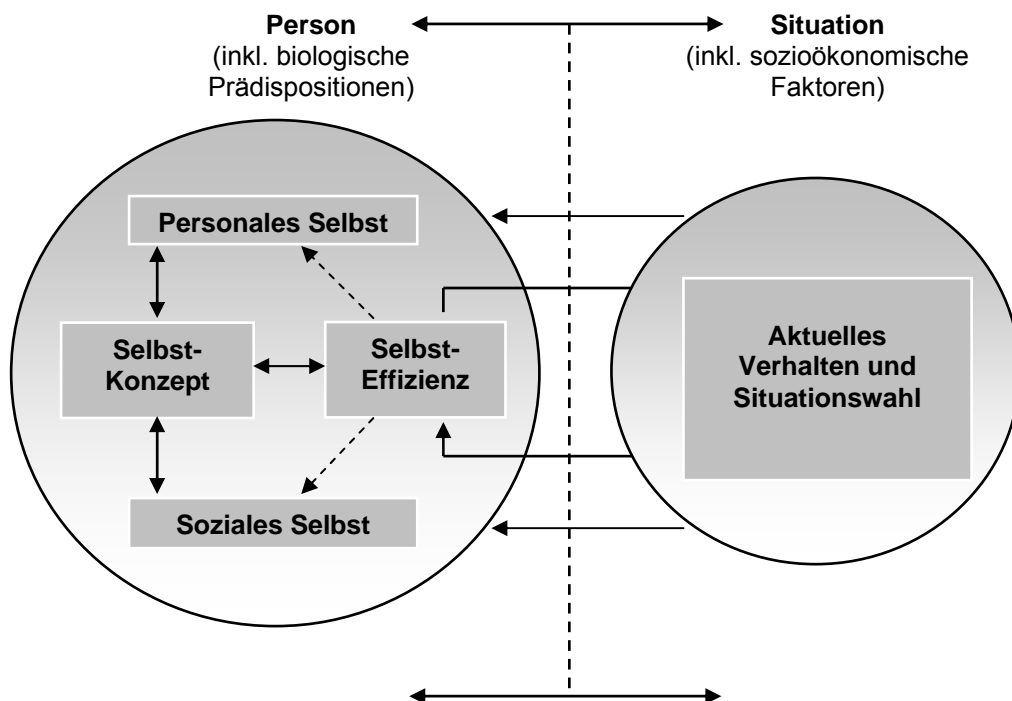


Abbildung 14: Schematische Darstellung des Selbstkonzepts (SKI) (Georgi & Beckmann, 2004, S. 11)

Das Selbstkonzept verbindet hier das Selbstbild als auch die Selbsteinschätzung. Es wird hier als eine übergeordnete Strukturierung für die Entwicklung der Einschätzung der eigenen Selbst-Effizienz in unterschiedlichen Situationen verstanden. Diese Auffassung widerspricht der sozialen Lerntheorie nach Bandura (vgl. Bandura, 1986). Hier wird der Begriff der Wahrnehmung der Selbst-Effizienz dem eines generellen

Selbstkonzepts vorgezogen, d.h. ein generelles Selbstkonzept erlaubt es nicht, so Bandura, spezifisches Verhalten in unterschiedliche Situationen zu erklären.

7 Schulformspezifische Schulleistungen

Der Schwerpunkt der Betrachtung meiner Ergebnisse soll auf schulformspezifischen Differenzen liegen. Um diese detailliert zu verstehen, beinhaltet das vorliegende Kapitel diesbezügliche Ergebnisse aus den Studien LAU 5, 7 und 9, sowie TIMSS II und natürlich PISA 2000 und 2003.

7.1 Leistung und Leistungsmessung

Um zu verstehen, was genau mit Leistung und Leistungsmessung (vgl. Weinert, 2001) im eigentlichen Sinn gemeint ist, möchte ich an dieser Stelle eine Definition von Andreas Krapp voranstellen: „Der Begriff Leistung bezeichnet in der Regel den ‚gemessenen‘ Lernerfolg in der Schule, wobei entweder Schulnoten oder fachspezifische Leistungstests zur Operationalisierung herangezogen werden“ (Krapp, 1997, S.325). Es existieren also noch keine allgemeinen Standards, um Schulleistungen objektiv messen zu können. Denn entweder werden die Leistungen an der Notengebung bzw. der Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer festgemacht, oder sie werden durch standardisierte Schulleistungstests (welche anonym durchgeführt werden und weder vorherige Noten, noch Herkunft oder Geschlecht beachten) erhoben.

Die Schulnoten und Beurteilungen haben allerdings keine allgemeingültige Aussagekraft, da diese von zu vielen äußeren (z.B. der Leistungsbeurteilung im Vergleich des Klassenniveaus) und subjektiven Faktoren (z.B. der Zuschreibungen von Lehrerinnen und Lehrern an ihre Schülerinnen und Schüler) abhängen: Von guten Schülerinnen und Schülern erwartet man gute Noten.

Es existieren Differenzen bezüglich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen. Untersuchungen zu Leistungsmotivation und Interessen der deutschen Schülerinnen und

Schüler zeigen durchaus schulformspezifische Unterschiede auf. Doch wo man sie genau zu verorten hat, kann aktuell noch nicht definiert werden.

Im folgenden Kapitel geht es um die Leistungsdifferenzierung sowie Homogenisierung der Schülergruppen und die möglichen Ursache für die vorhandenen Differenzen der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen.

7.2 Leistungsdifferenzierung und Homogenisierung von Lerngruppen

Sichtbarstes Ergebnis der Gliederung eines Systems in Schulformen, auf die sich Schülerinnen und Schüler nach Leistungsgesichtspunkten verteilen, ist die Homogenisierung von Schülergruppen. Hinsichtlich der Leistung ist diese Wirkung nicht nur erwünscht, sondern eigentlicher Sinn dieser Maßnahme. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, Unterricht könne in relativ homogenen Leistungsgruppen besser auf Schülervoraussetzungen abgestimmt und damit optimiert werden. Da Schulleistung aber auch – und in Deutschland besonders stark – mit der Sozialschichtzugehörigkeit kovariiert, ist mit der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge immer auch als unerwünschter Nebeneffekt die soziale Trennung von Schülerinnen und Schülern verbunden. „Soziale Segregation ist die Kehrseite institutioneller Leistungsdifferenzierung“ (s. Abbildung 15) (Baumert, 2001, S.58).

Die PISA-Studie 2000 zeigte, als eines der zentralen Ergebnisse, dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb besteht. Dieser Zusammenhang wird vor allem durch die Schulformzugehörigkeit vermittelt. Auf Schulebene führt dies zu einer engen Kovariation zwischen der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule und deren mittlerem Leistungsniveau. Das heißt, dass das deutsche Schulsystem neben der Aufteilung nach Leistung auch eine soziale Teilung erfolgt. Doch man muss an dieser Stelle erwähnen, dass auch innerhalb der einzelnen

Schulformen zwischen einzelnen Schulen zum Teil gravierende Unterschiede vorhanden sind.

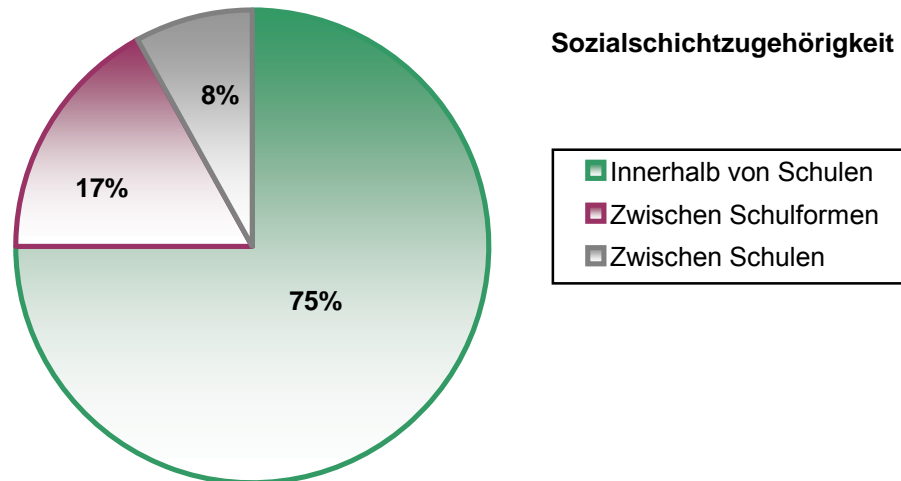


Abbildung 15: Individuelle und institutionelle Varianzkomponenten der Sozialschichtzugehörigkeit von Neuntklässlern (Baumert, 2001, S.58)

Um die Heterogenität von Schulen derselben Schulform sparsam zu beschreiben, wurden diese clusteranalytisch zu Gruppen zusammengefasst, die hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft möglichst homogen sind. Die optimalen Lösungen der Clusteranalysen führen bei Realschulen zu zwei, bei den übrigen Schulformen zu jeweils drei Untergruppen (vgl. folgende Tabelle 9). Schulen derselben nominellen Schulform unterscheiden sich systematisch sowohl von Bundesland zu Bundesland als auch innerhalb eines Bundeslandes. Analysen der kognitiven Eingangsvoraussetzungen und Merkmale der sozialen und ethnischen Herkunft von Schülerinnen und Schülern zeigen jedoch, dass Schulformen und Einzelschulen innerhalb von Schulformen unterschiedlich erfolgreich arbeiten. Schülerinnen und Schüler gleicher Begabung, gleicher Fachleistungen und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit erhalten je nach Schulformzugehörigkeit und je nach besuchter Einzelschule unterschiedliche Entwicklungschancen.

Die unterschiedlichen institutionellen Fördereffekte weisen darauf hin, dass die in PISA nachgewiesene, im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende der Vollzeitschulpflicht zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt wird. Zur Öffnung der Leistungsschere tragen sowohl die Differenzierung der Schulformen als auch die Variabilität der Schulen innerhalb derselben Schulform additiv bei (vgl. Baumert, 2001). Dieser Prozess wird insbesondere dann problematisch, wenn er insgesamt auf nur mittelmäßigem Niveau stattfindet und den Anteil von Schülerinnen und Schülern erhöht, die Mindeststandards unterschreiten.

Im Folgenden sind nun die Tabellen dargestellt, welche die Gruppierung von Schulen nach Schulform und Merkmalen der Zusammensetzung der Schülerschaft (hierarchische Clusteranalyse; Gruppenmittelwerte; Standardfehler in Klammern) aufzeigen. In Tabelle 9 sind die Aufteilungsdaten der Hauptschulen dargestellt. Hier zeigen sich in allen drei Clustern bezüglich der Leistungsmerkmale sehr geringe Differenzen. Bezüglich der Schulunzufriedenheit zeigen sich an den Hauptschulen die höchsten Werte (im Vergleich zu den anderen Schulformen), wobei die Schulunzufriedenheit bei den Schülerinnen und Schülern mit hohem Migrantenanteil, die aus niedrigen Sozialschichten stammen am stärksten ausgeprägt ist. Auffällig ist die Zahl der Schulen differenziert nach den verschiedenen Clustern. So existieren 64,2 Prozent der Schulen mit Schülerinnen und Schülern mit mittleren Migrantenanteil, relativ günstigen Schülervoraussetzungen und mittlerer Schulzufriedenheit (CI 2), 29,4 Prozent Schulen mit Schülerinnen und Schüler hohem Migrantenanteil die aus niedrigen Sozialschichten kommen, welche zudem eine niedrige Schulzufriedenheit aufweisen (CI 1) und nur 6,4 Prozent Schulen mit Schülerinnen und Schülern mit sehr hohem Migrantenanteil, die aus sehr niedrigen Sozialschichten kommen, die aber eine hohe Schulzufrieden zeigen (CI 3).

Tabelle 9: Hauptschule (N=265); CI2: Mittlerer Migrantenanteil, relativ günstige Schülervoraussetzungen, mittlere Schulzufriedenheit; CI1: Hoher Migrantenanteil, niedrige Sozialschicht, niedrige Schulzufriedenheit; CI3: Sehr hoher Migrantenanteil, sehr niedrige Sozialschicht, hohe Schulzufriedenheit (Baumert, 2001, S.61)

Cluster (CI)	Zahl der Schulen in %	Soziodemographische Merkmale					Motivationale Merkm.	Leistungsmerkm.
		Mittlere Sozioökonomische Stellung der Eltern ³	Anteil von Jugendlichen aus Arbeiterfamilien	Anteil von Familien mit Hochschulreife	Anteil von Migrationsfamilien ⁴	Anteil von Familien mit nicht dt. Verkehrssprache	Anteil von schulunzufriedenen Jugendlichen ⁵	Mittlere kognitive Grundfähigkeiten
CI 2:	64,2	41,1 (0,5)	58,9 (1,2)	21,5 (2,1)	19,1 (1,4)	7,6 (0,8)	27,3 (1,5)	43,3 (0,4)
CI 1:	29,4	38,2 (0,4)	69,5 (1,8)	16,3 (1,8)	47,8 (2,9)	31,4 (2,0)	30,5 (2,3)	41,0 (0,5)
CI 3:	6,4	35,3 (1,1)	68,4 (2,4)	14,0 (3,5)	73,2 (1,7)	64,4 (1,4)	18,9 (3,0)	38,3 (0,7)

Bezüglich der Leistungsmerkmale zwischen den beiden Clustern gibt es einen kleinen Unterschied zu Gunsten der Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Migrantenanteil. Auffällig ist der Unterschied zwischen der Zahl der Schulen der beiden hier aufgeführten Cluster (94,7 Prozent bei Cluster 1 zu geringen 5,3 Prozent bei Cluster 2).

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse der Realschulen dargestellt. Hier ist die Schulunzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler insgesamt niedriger als an den Hauptschulen, wobei es kaum einen Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Migrantenanteil, relativ hohem Bildungsniveau der Eltern und guten Schülervoraussetzungen und den Schülerinnen und Schülern mit hohem Migrantenanteil, mittlerem Bildungsniveau der Eltern und mittleren Schülervoraussetzungen gibt.

³ Höchster sozioökonomischer Index in der Familie

⁴ Beide Eltern im Ausland geboren.

⁵ Zustimmung zu der Feststellung „Meine Schule ist ein Ort, zu dem ich nicht hingehen möchte“.

Tabelle 10: Realschulen (N=309); CI1: Niedriger Migrantenanteil, relativ hohes Bildungsniveau der Eltern, gute Schülervoraussetzungen, mittlere Schulzufriedenheit; CI2: Hoher Migrantenanteil, mittleres Bildungsniveau der Eltern, mittlere Schülervoraussetzungen, mittlere Schulzufriedenheit (Baumert, 2001, S.63)

Cluster (CI)	Zahl der Schulen in %	Soziodemographische Merkmale					Motivationale Merkm.	Leistungsmerkm.
		Mittlere Sozioökonomische Stellung der Eltern ⁶	Anteil von Jugendlichen aus Arbeiterfamilien	Anteil von Familien mit Hochschulreife	Anteil von Migrantenfamilien ⁷	Anteil von Familien mit nicht dt. Verkehrssprache		
CI 1:	94,7	47,2 (0,3)	44,3 (1,1)	32,5 (0,8)	13,5 (1,0)	4,8 (0,4)	26,6 (0,8)	51,0 (0,2)
CI 2:	5,3	43,4 (1,3)	48,1 (5,4)	25,3 (4,1)	46,7 (3,7)	31,7 (2,2)	23,9 (4,0)	47,5 (1,7)

In Tabelle 11 sind die Verteilungen der Gymnasien dargestellt. Auffällig ist, dass es kaum Differenzen bei den Leistungsmerkmalen der 3 Cluster gibt. Bei CI 2, den Schülerinnen und Schülern, die zum Teil einen Arbeiterhintergrund besitzen, gibt es den geringsten Wert bei den Leistungsmerkmalen der drei hier aufgeführten Cluster der Schulform Gymnasium. Den größten Anteil der schulunzufriedenen Schülerinnen und Schüler gibt es bei der Schülergruppe mit niedrigem Migrantenanteil, einem sehr hohen Bildungsniveau der Eltern und generell guten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (CI 3), die geringste Schulunzufriedenheit findet man bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Migrationsanteil, hohem Bildungsniveau der Eltern und sehr guten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (CI 1). Generell fällt auf, dass alle drei Cluster einen sehr geringen Migrantenanteil haben (im Gegensatz zu den Clustern der Real- und Hauptschulen). Zudem kommen die meisten Kinder aus einem Elternhaus, welches ein hohes Bildungsniveau vorweist. So sieht man, dass sich der

⁶ Höchster sozioökonomischer Index in der Familie

⁷ Beide Eltern im Ausland geboren.

⁸ Zustimmung zu der Feststellung „Meine Schule ist ein Ort, zu dem ich nicht hingehen möchte“.

Prozess der Verteilung von Bildungschancen aufgrund des sozialen Backgrounds seit langer Zeit vorsetzt.

Tabelle 11: *Gymnasium (N=397); CI1: Niedriger Migrantenanteil, sehr hohes Bildungsniveau der Eltern, sehr gute Schülervoraussetzungen, relativ hohe Schulzufriedenheit; CI3: Niedriger Migrantenanteil, sehr hohes Bildungsniveau der Eltern, sehr gute Schülervoraussetzungen, niedrige Schulzufriedenheit; CI2: Niedriger Migrantenanteil, hohes Bildungsniveau der Eltern, höherer Arbeiterkinderanteil, sehr gute Schülervoraussetzungen, mittlere Schulzufriedenheit (Baumert, 2001, S.63)*

Cluster (CI)	Zahl der Schulen in %	Soziodemographische Merkmale					Motivationale Merkm.	Leistungsmerkm.
		Mittlere Sozioökonomische Stellung der Eltern ⁹	Anteil von Jugendlichen aus Arbeiterfamilien	Anteil von Familien mit Hochschulreife	Anteil von Migrationsfamilien ¹⁰	Anteil von Familien mit nicht dt. Verkehrssprache	Anteil von schulunzu-friedenen Jugendlichen ¹¹	Mittlere kognitive Grundfähigkeiten
CI 1:	50,8	59,9 (0,4)	18,8 (0,9)	70,7 (0,8)	7,9 (0,7)	3,4 (0,5)	20,9 (0,7)	58,6 (0,3)
CI 3:	13,7	57,2 (0,5)	23,4 (2,1)	64,4 (1,5)	8,5 (1,3)	2,6 (0,5)	44,6 (0,9)	58,0 (0,7)
CI 2:	35,5	53,3 (0,4)	34,8 (1,4)	50,2 (1,0)	8,6 (0,8)	3,9 (0,6)	24,4 (0,8)	57,5 (0,2)

7.3 Leistungsverteilung unterschiedlicher Bildungsgänge

Die Übergangsauslese am Ende der Grundschulzeit und das Schulwahlverhalten von Eltern sind angesichts der differenziellen institutionellen Fördereffekte von Schulformen und Einzelschulen nach wie vor von großer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund hat das Ergebnis einer Reihe von Schulleistungsstudien überrascht, wonach sich die Fachleistungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen überlappen. PISA-E ist die erste Untersuchung, die eine

⁹ Höchster sozioökonomischer Index in der Familie

¹⁰ Beide Eltern im Ausland geboren.

¹¹ Zustimmung zu der Feststellung „Meine Schule ist ein Ort, zu dem ich nicht hingehen möchte“.

Beschreibung der Leistungsverteilungen differenziert nach Schulformen und Bundesländern erlaubt.

Schulen derselben Schulform unterscheiden sich in der Schülerschaft, die sie rekrutieren, und in der Schülerschaft, die sie am Ende der Schulzeit in die berufliche Erstausbildung oder einen schulischen Bildungsgang der Sekundarstufe II entlassen. Auf die soziale, ethnische und leistungsmäßige Zusammensetzung ihrer Eingangsschülerschaft hat die einzelne Schule nur begrenzten Einfluss. In ganz anderer Verantwortung steht sie jedoch, wenn man auf das Leistungsniveau am Ende der Mittelstufe schaut. Für das, was in der Schule gelernt wird, ist nicht zuletzt die Schule selbst verantwortlich. Es ist unstrittig, dass das Ergebnis, mit dem eine Schule ihre Schülerinnen und Schüler entlässt, von den individuellen Eingangsvoraussetzungen – also der intellektuellen Befähigung, dem Vorwissen und den motivationalen Orientierungen – seiner Schülerinnen und Schüler abhängen. Kein Merkmal sagt späteres Wissen so gut voraus wie das bereichsspezifische Vorwissen. Dennoch ist ebenfalls unstrittig, dass Schulen derselben Schulformen mit einer sozial und leistungsmäßig vergleichbaren Schülerschaft ganz unterschiedliche Lernerfolge erzielen können.

Bei beiden Formen der Variabilität von Einzelschulen geht es um Fragen der Verteilungsgerechtigkeit. Die leistungsbezogenen Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern wirken sich auch bei effektiver Förderung notwendigerweise darauf aus, welches Kompetenzniveau bis zum Ende der Schulzeit erreicht wird. Die Differenzen werden durch die unterschiedliche Qualität der pädagogischen Arbeit von einzelnen Schulen verstärkt. Die Komponenten Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft und Qualität der Schule führen gemeinsam zu einer großen Variabilität der Leistungsniveaus von Schulen derselben Schulform am Ende der Vollzeitschulpflicht.

In jeder Schulform sind Schulen zu identifizieren, die sich zumindest in einzelnen Kompetenzbereichen nicht von Schulen benachbarter

Bildungsgänge unterscheiden. So können Realschulen als Gymnasien und Hauptschulen als Realschulen verstanden werden. Eine Reaktion darauf könnte die Entkopplung von nominellem Bildungsgängen und Schulabschlüssen sein. Mittlere Abschlüsse können dann z.B. auch an Hauptschulen erworben werden.

Institutionelle Leistungs- und Bewertungsunterschiede

Mit der Erteilung eines allgemeinbildenden Abschlusszeugnisses werden gleichzeitig schulische Abschlussqualifikationen bescheinigt und Zugangsberechtigungen erteilt. Die Verbindung von Abschlussqualifikation und Zugangsberechtigung geht von der stillschweigenden Voraussetzung aus, dass die Vergabe von Abschlüssen nach einheitlichen Kriterien erfolgt und die Vergabeinstitution die Gleichwertigkeit von Abschlüssen sowohl im Hinblick auf die Einhaltung von Mindeststandards als auch hinsichtlich der Äquivalenz der erteilten Noten garantiert.

Doch diese Garantie kann man aus folgenden Gründen nicht geben: In jeder Schulform differenzieren die Noten zumindest in der zentralen Tendenz nach der Leistung. Man kann aber für dieselbe Leistung in einem Fall eine Zwei, im anderen Fall eine Vier oder Fünf erhalten – innerhalb einer Schulform. Denn Notenvergabe ist nicht nur eine objektive Beurteilung, es gibt auch unterschiedlich strenge Beurteilungspraxen. Zudem unterscheiden sich die einzelnen Bundesländer in der Strenge der Beurteilung von Fachleistungen. Dies ist jedoch kein Effekt politischer Steuerung oder unterschiedlicher pädagogischer Überzeugungen. Die Unterschiede sind primär ein Ergebnis variierender Leistungsniveaus, denen die Notenvergabe aufgrund des internen Bezugsrahmens nicht entspricht. In extremen Fällen kann man bei einem Wechsel der Schule eines anderen Bundeslands für eine Fachleistung, die in einem Gymnasium als ausreichend oder mangelhaft beurteilt wurde, in einem anderen Gymnasium eine gute oder sehr gute Note erhalten.

Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht

Was guten Unterricht ausmacht, beschäftigt die Schulpädagogen und die Didaktiker seit Jahrzehnten. Einig ist sich die Forschung jedoch darüber, dass es ‚den‘ guten Unterricht als Rezept nicht gibt. Unterschiedliche Kombinationen von Unterrichtsmerkmalen können erfolgreich sein. Effiziente Klassenführung und kognitive Aktivierung, also fachdidaktisch anspruchsvoller Unterricht, sind wichtig für die Förderung von fachlichem Verständnis. Ein schülerorientiertes Unterrichtsklima, wie z.B. eine gute Lehrer-Schüler-Beziehungen und eine spürbare Unterstützung durch die Lehrkräfte sind vor allem für die Motivation und das Interesse bedeutsam. Im Kontext von PISA wurde bislang weder international noch national ausführlich über Unterrichtsqualität berichtet (Lehrkräfte werden nicht befragt und Unterricht wird nicht beobachtet). Aber es wurden Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland durch Fragebogenskalen erfragt. Auf dieser Basis werden schulspezifische Unterrichtsprofile analysiert. In Deutschland werden Zusammenhänge zwischen dem Leistungs- und Interessensniveau der Schulen und der schulspezifischen Unterrichtskultur untersucht (Baumert, 2001, S. 74).

Die Abbildung 16 zeigt für jedes Land die drei Unterrichtsmerkmale: Unterstützung durch die Lehrkraft, Beziehungsqualität und Leistungsdruck. Dargestellt sind allerdings nicht die ursprünglichen Ausprägungen, sondern die jeweilige Abweichung vom Gesamtdurchschnitt der drei Skalenwerte. Für Deutschland gilt, dass eindeutig der Leistungsdruck im Vordergrund steht. Dieser Befund ist zur Charakterisierung der Unterrichtskultur in Deutschland sehr bedeutsam. Die zeichnet sich im Unterschied zur Unterrichtskultur in den allermeisten angelsächsischen, nord- und westeuropäischen Staaten durch einen als relativ hoch empfundenen Leistungsdruck und eine relativ geringe Unterstützung durch Lehrkräfte aus.

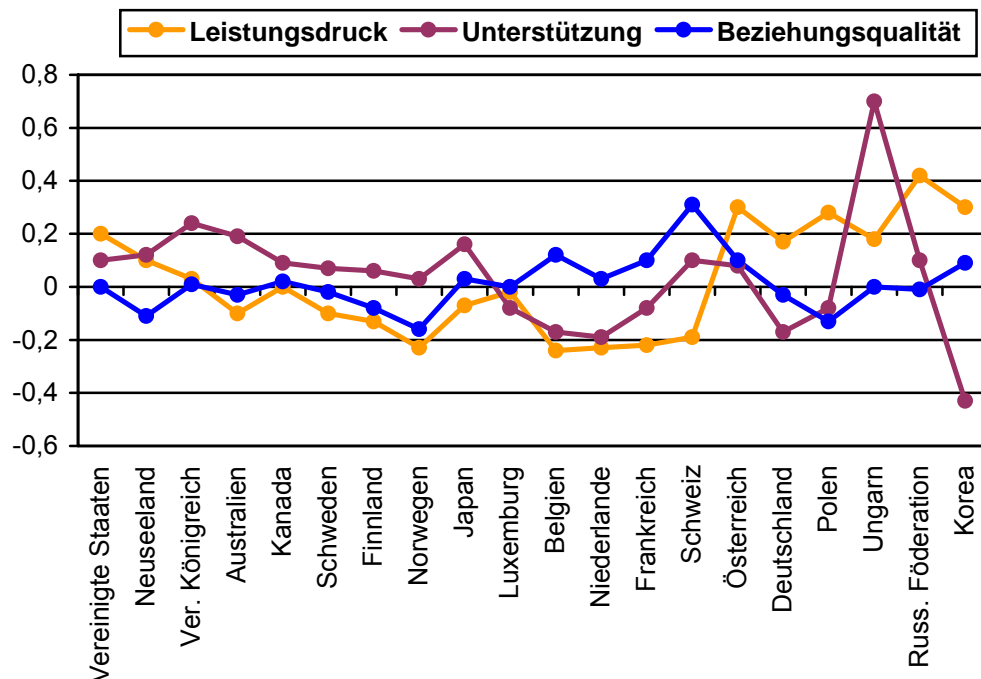


Abbildung 16: Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler international anhand drei Unterrichtsmerkmale (PISA-Konsortium Deutschland, 2004)

Innerhalb Deutschlands gibt es interessanterweise keine länderspezifischen Unterrichtskulturen, sondern eine recht hohe Uniformität des Unterrichtsstils. In Übereinstimmung mit der TIMS-Video-Studie zeigt sich, dass an Gymnasien stärker kognitiv aktivierend, aber weniger unterstützend unterrichtet wird. Es gibt dort weniger Disziplinprobleme, aber auch weniger Leistungsdruck als vor allem an Hauptschulen (Hauptschulen haben wegen den schlechten Ausgangsvoraussetzungen für die Schülerinnen und Schüler, welche nach Schulabschluss eine Lehre oder Ähnlichem beginnen wollen, einen hohen Leistungsdruck: Wenn schon *nur* ein Hauptschulabschluss, dann muss dieser mindestens gut sein, um damit überhaupt eine Chance auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu haben). Damit bestätigt sich, dass Schulformen in Deutschland als differenzielle Lernmilieus anzusehen sind und somit Differenzen zwischen den einzelnen Schulformen bestehen.

7.4 Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen

PISA I

Hinsichtlich der mittleren Leistungen der 15-Jährigen im Leseverständnistest gibt es große Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsgängen. In Gymnasien liegt die mittlere Leistung erheblich über dem OECD-Durchschnitt (582 Punkten) und in Realschulen geringfügig darunter (494 Punkten). In Hauptschulen werden Mittelwerte von 459 bzw. 394 Punkten erreicht. „Die Differenzen zwischen den Bildungsgängen zeigen sich in allen Fähigkeitsbereichen“ (Artelt et al., 2001, S. 44). Diese Unterschiede sind zu einem erheblichen Teil Ergebnis der auf Leistung beruhenden Verteilung auf die Schulformen. Dennoch gibt es in allen drei Leistungsbereichen, die in PISA untersucht werden, Überlappungen zwischen den Leistungsverteilungen der 15-Jährigen, die verschiedene Bildungsgänge besuchen. Dies ist kein Fehler des Systems, sondern folgt aus der Tatsache, dass es, schon aufgrund der Plastizität der menschlichen Entwicklung, keine wirklich zuverlässige Übergangsdagnostik geben kann. Die Überlappungen der Leistungen weisen zudem darauf hin, wie wichtig es ist, Schullaufbahnen im Hinblick auf Abschlüsse offen zu halten.

Trotz der Überlappungen der Verteilungen der individuellen Kompetenzen bilden sich in den einzelnen Schulen der verschiedenen Schulformen unterschiedliche Lernmilieus aus. Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation der Jugendlichen. Besonders deutlich ist die soziale Segregation im Falle der Gymnasien auf der einen und der Hauptschulen auf der anderen Seite: Über 40 Prozent der Gymnasien haben eine Schülerschaft, die in der Mehrheit der oberen Mittelschicht angehört; ihre Väter oder Mütter sind Akademiker, Führungskräfte und selbstständige Unternehmer mit mindestens zehn Angestellten. Umgekehrt konzentrieren sich in einem Teil der Hauptschulen Jugendliche aus sozial schwachen Familien (vgl. Artelt et al., 2001).

Der in Deutschland enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zeigt sich abermals bei Pisa 2003. So besitzen Schülerinnen und Schüler ein- und derselben Schulform je nach Bildungsstand des Elternhauses einen Kompetenzvorsprung von bis zu zwei Schuljahren. Die geringste Differenz zwischen den sozialen Gruppen findet sich im Gymnasium, das eine homogene Schülerschaft aufzuweisen scheint (vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2004). Die Unterschiede zwischen den Schulformen fielen umso größer aus, je früher die Differenzierung einsetzte. Die meisten ausländischen Jugendlichen besuchen Hauptschulen, nur ganz wenige Gymnasien.

Zu den Zurückgestellten und den Wiederholern kommt ein nicht zu übersehender Anteil an Schülerinnen und Schülern, die mit hohen Bildungsaspirationen in eine anspruchsvolle Schule aufgenommen wurden und diese aufgrund nicht ausreichender Leistungen wieder verlassen mussten. „Zu diesen ‚Rückläufern‘ zählen rund 16 Prozent der in Hauptschulen erfassten, rund 9 Prozent der in Realschulen erfassten 15-Jährigen der PISA 2000-Studie“ (Artelt et al., 2001, S. 47). Addiert man Rückläufer und Wiederholer, kommt man zu dem Ergebnis, dass mindestens ein Drittel der in Deutschland erfassten Schülerinnen und Schüler eine Schullaufbahn hinter sich haben, die durch Misserfolgserlebnisse gekennzeichnet ist (Zurückgestellte bleiben bei dieser Berechnung unberücksichtigt). Es häufen sich die Schülerinnen und Schüler, deren Schullaufbahn nicht glatt verlaufen ist, in den weniger anspruchsvollen Schulen des Systems.

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 zeigen, dass Zurückstellungen und Klassenwiederholungen keineswegs in allen Fällen zu besseren Lernvoraussetzungen bzw. zum Aufholen von Leistungsrückständen führen. Ein anderes Bild ergibt sich im Fall der ‚Rückläufer‘: Sie zählen in aller Regel in ihrer ‚neuen‘ Schule zu den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern. Durch das Verlassen ihrer ‚alten‘ Schule tragen sie gleichzeitig dazu bei, dass deren Schülerschaft hinsichtlich der

Lernvoraussetzungen und Leistungen homogener wird. Das Schulklima wird in allen Schulformen individuell und in Abhängigkeit von der Leistungsposition unterschiedlich wahrgenommen.

Ein Zusammenhang zwischen einem guten Schulklima und höheren Fachleistungen ist, laut der PISA 2000-Studie, nicht nachweisbar. Doch das Schulklima ist ein eigenständiges Qualitätsmerkmal (vgl. Baumert, 2001).

Erstaunlich gering sind die Schulformunterschiede bei der Einschätzung des Unterrichtsklimas durch die Jugendlichen (vgl. ebd.). Sowohl der Deutschunterricht als auch der Mathematikunterricht werden überwiegend positiv beurteilt. Der markanteste Unterschied zwischen den Schulformen betrifft das Ausmaß der Unterstützung durch die Lehrkraft: 15-Jährige, die Gymnasien besuchen, nehmen ihre Lehrerinnen und Lehrer seltener als unterstützend wahr als 15-Jährige in Schulen der anderen Schulformen, und zwar sowohl in Deutsch als auch in Mathematik (ebd., S. 50).

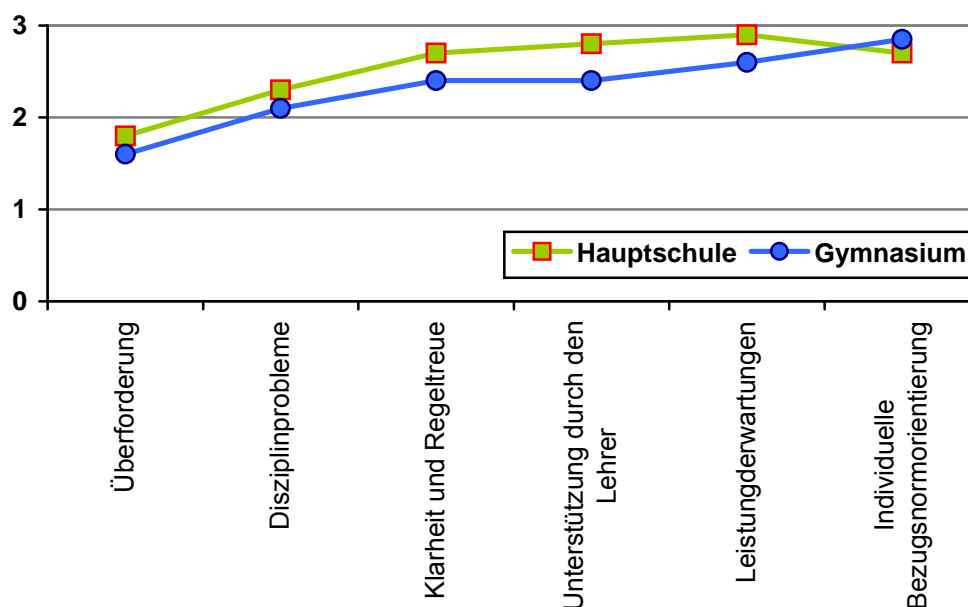


Abbildung 17: Merkmale des Deutschunterrichts (Mittelwerte nach Schulform)
(Artelt et al., 2001, S. 50)

Solche Unterschiede sind jedoch beim Klima in den Kollegien nicht festzustellen: Arbeitsmoral und Kohäsion werden von den Schulleiterinnen und Schulleitern insgesamt positiv eingeschätzt und variieren unabhängig von schulformspezifischen Milieubelastungen (vgl. ebd.).

PISA II

PISA II verdeutlicht, dass die Leistungsstreuung in den Gymnasien geringer geworden ist, der Abstand zu den Hauptschulen sich jedoch vergrößert hat. Nach wie vor steht Deutschland vor zwei riesigen Problemen: Fast ein Viertel aller Jugendlichen verlässt die Schule mit so geringen Kompetenzen, dass es auf dem Arbeitsmarkt zur ‚Risikogruppe‘ zählt. Und auch diesmal zeigen die PISA-Ergebnisse die große Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft der Heranwachsenden.

Die OECD-Analysen zeigen, dass Deutschlands Schulsystem ungleiche Bildungschancen vertieft, statt sozial bedingte Nachteile abzubauen. Hinzu kommt, dass Eltern an ‚Bildungsprivilegien‘ fest halten. (Noch) entscheiden sie, welche Schulform ihr Kinder/ihre Kinder besuchen. Sie entscheiden sich zum Beispiel für die Realschule oder das Gymnasium, um ihre Kinder vor dem schwierigen Hauptschulklientel zu ‚schützen‘. Eine Optimierung des Systems wird gefordert: Doch heißt das langfristig gesehen, ein integratives Schulsystem für Deutschland – oder gilt es die Probleme für eine Legislaturperiode an der Oberfläche zu minimieren?

An der Entwicklung der Hauptschule zeigt sich, worin der Denkfehler des ‚Optimierungsplans‘ beruht. Die Ergebnisse der Programme und Konzepte zur Stärkung der Hauptschule sind ernüchternd. Wie schlecht es um die Hauptschulen steht, kann man daran erkennen, dass Leiter dieser Schulform die Auflösung ihrer Einrichtungen verlangen oder dass die Fachgruppe Hauptschule der GEW die Abschaffung des eigenständigen Bildungsganges Hauptschule fordern. PISA 2003 verdeutlicht, dass Chancengleichheit und hohe Leistungsfähigkeit nur in integrativen

Systemen möglich sind. Selektive Schulsysteme, wie das unsere, können zwar hohe Leistungsergebnisse erzielen, aber keine Chancengleichheit.

„Wir kommen nur weiter“, meint der Essener Bildungsforscher Prof. Klaus Klemm mit Blick auf PISA im E & W-Gespräch am 05.12.01, "wenn wir den Schülern ermöglichen, länger gemeinsam zu lernen. Im Kern ist die Schulentwicklung mit ihrer größer werdenden Leistungsspreizung also ein Spiegel dessen, was gesamtgesellschaftlich gerade passiert. Wir haben einen beachtlichen Anstieg des Leistungsniveaus bei den Gymnasiasten. Das lässt darauf schließen, dass sich der Abstand dieser Gruppe zu den Hauptschülern weiter vergrößern kann. Denn offensichtlich gelingt es einem Teil der Gesellschaft, für seine Kinder erfolgreich Konsequenzen aus den PISA- Resultaten zu ziehen. Und zurzeit beobachten wir eine Optimierung des bestehenden Schulsystems. Das meint: Wir verschärfen zugleich seine Konturen und die sind so, dass die besten Realschüler und Gymnasiasten von ihnen profitieren, während die schwächeren Schüler, insbesondere Haupt- und Sonderschüler, das Nachsehen haben“ (Welzel, 2001).

8 Entwicklung der Fragestellungen

An dieser Stelle gilt es nun, die Herleitung zur hier aufgestellten These *Gewinner und Verlierer des dreigliedrigen Schulsystems in NRW bei Schülern und Lehrern* durch eine Zusammenfassung der Inhalte der vorangegangenen Kapitel herauszuarbeiten.

Ein Auslöser ist die aktuell geführte Diskussion um das dreigliedrige Schulsystem in Nordrhein-Westfalen bzw. der Bundesrepublik Deutschland aufgrund der nicht zufrieden stellenden Ergebnisse diverser Bildungs- und Schulstudien, welche zudem auch Differenzen bezüglich der erbrachten Schülerleistungen je nach Schulform zeigen, wie z.B. PISA (vgl. Kapitel 7: Schulformspezifische Schulleistungen). Die wahrzunehmenden Appelle und Reformversuche der Bildungspolitik als auch von Teilen der Gesellschaft greifen jedoch zu kurz: Die Abschaffung der Hauptschulen, die Zusammenlegung von Real- und Hauptschulen oder mehr Ganztagskonzepte sind bisher nur Insellösungen.

Diese Liste von möglichen Verbesserungsvorschlägen könnte man an dieser Stelle ins Endlose weiterführen. Es geht in dieser Arbeit nicht darum, *das Problem* unseres Bildungssystems zu lösen, sondern um die Öffnung einer psychologischen Perspektive unter Zuhilfenahme des Sozialkonstruktivismus. Auf diese Weise sollen ‚Bruchstellen‘ transparent gemacht werden, um die Komplexität der Problemlage zu erkennen. Zudem sollen erste Ansätze von Lösungswegen entwickelt werden, da an der Problemlage weder die Schülerinnen und Schüler, noch die Lehrkräfte oder die Eltern *alleine* Schuld sind. Hierbei handelt es sich um ein gesamtgesellschaftliches Problem.

Aus **sozialkonstruktivistischer Perspektive** zeigt sich, solange uns Konstruktionen, wie die Selektion der Kinder auf das dreigliedrige Schulsystem mit der Begründung die ‚Guten ins Töpfchen (Gymnasium) – die schlechten ins Kröpfchen (Hauptschule)‘ nicht bewusst sind, tragen sich diese durch uns täglich fort (vgl. Kapitel 2.1: Sozialkonstruktivismus).

Die hier aufgestellte These kann in der Schule für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte zur Grundlage einer sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung werden. Erwartungen der Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler haben Auswirkungen auf ihr eigenes Verhalten, das Schülerverhalten als auch auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 2.2). Wir leben mit sozial vereinbarten Konstruktionen, wie dem dreigliedrigen Schulsystem als Hilfe- bzw. Ordnungsprinzip. Fazit: Da selektiert wird und demnach nicht alle auf eine gemeinsame Schulform gehen, wie es in der ehemaligen DDR oder in anderen europäischen Ländern, wie Skandinavien der Fall war bzw. ist, bedeutet dies, dass wir nicht gleich sind. Es gibt Differenzen bezüglich des Intellekts, der Begabungen und der sozialen Herkunft. Wir halten an einem solchen System fest, weil es uns im täglichen Leben hilft – ein neues System würde zunächst Ungewissheit und Unsicherheit bedeuten.

Auch aus **historischer Perspektive** scheint sich die aufgestellte These zu bestätigen: Unser dreigliedriges Schulsystem ist für soziale Separation anfällig. Die Hauptschule, jeher als *Pflicht-* heute als *Resteschule* bekannt, der Besuch dieser als Folge eines negativen Ausleseprozesses, geeignet für alle an der Grenze zur Lernbehinderung und durchschnittlich begabten Jungen und Mädchen. Die Real- bzw. *Mittelschule* für eher Praxisorientierte, nicht für die intellektuelle Elite. Obwohl der Begriff der Mittelschule abgeschafft wurde, scheint sich das Bild der Schülerinnen und Schüler dieser Schulform nicht verändert zu haben. Eine Namensänderung ändert nichts an dem Bild der Schülerschaft, welches die Gesellschaft stetig reproduziert. Dies gilt auch für das Gymnasium. Die *höhere Schule* bietet die Möglichkeit den höchsten erreichbaren Schulabschluss und zugleich Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen; eine Schulform für die intellektuelle Elite unserer Gesellschaft.

Allein der sprachliche Gebrauch der drei Schulformen untermauert die hier aufgestellte These. Die historische Entwicklung der Schulformen zeigt eine

Differenzierung und eben auch Wertung bezüglich derjenigen, die die entsprechenden Schulformen besuchen.

Aus der sozialkonstruktivistischen und der historischen Perspektive resultieren demnach Differenzen für Schüler *und* für Lehrkräfte. Für Schülerinnen und Schüler bezüglich der Chancen, die sich aus dem Besuch einer dieser Schulformen mit dem dazugehörigen Schulabschluss ergeben (s. Arbeitsmarkt und Gehälter) und für Lehrkräfte das entsprechende Ansehen, welches sie in der Gesellschaft genießen dürfen. Man investiert ausschließlich in Dinge, die es wert sind bzw. wo es sich lohnt. Auch aus **wirtschaftlicher Perspektive** zeigt sich die aufgestellte These bestätigt: Die Gesellschaft investiert in Gymnasiasten mehr als in Real- und Hauptschüler (vgl. Bildungsinvestitionen).

Auch für die andere Seite des Pults ergeben sich aus den bereits genannten Perspektiven Differenzen: Je höher die Schulform, desto umfangreicher das Studium, desto höher das Gehalt und das Prestige, desto positiver und intensiver das Erleben sozialer Unterstützung und Anerkennung (vgl. **berufspolitische Perspektive**). Die Verteilung der Lehrkräfte auf die hier genannten Schulformen entscheidet somit auch über Gewinner und Verlierer im Bildungssystem, diesmal auf Lehrerseite. Erwähnt werden sollte jedoch an dieser Stelle, dass das Ansehen der Lehrkräfte in Deutschland jedoch insgesamt im europäischen Vergleich schlecht ist, nicht nur aufgrund des Sozialneids dem Lehrberuf gegenüber.

In dieser Arbeit soll die hier aufgestellte These durch eine psychologische Perspektive erweitert und untersucht werden. Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten beeinflussen das Lern- und Motivationsverhalten als auch die tatsächlich erbrachten Leistungen. Die Motivation ist hierbei die entscheidende und treibende Kraft bei Lernprozessen.

So gilt es zunächst auf Schülerseite, differenziert nach Schulform

- a.) das schulische Fähigkeitsselbstkonzept,
- b.) die Lern- und Leistungsmotivation und
- c.) das Lern- und Arbeitsverhalten

zu untersuchen. Die hier aufgestellte grundlegende Hypothese besagt, dass im Hinblick auf diese drei Variablen das Schulsystem ranggetreu abgebildet wird. Das bedeutet im Einzelnen, dass es systematische Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der drei Schulformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule geben sollte, die in Tabelle 12 detailliert beschrieben sind.

Tabelle 12: Aufgestellte Hypothesen, welche sich aus den verschiedenen Perspektiven resultieren, differenziert nach Schulformen

Hypothesen für die Gruppe der Schüler, differenziert nach Schulformen	
Hauptschule	Hauptschülerinnen und -schüler sollten a.) das negativste schulische Fähigkeitsselbstkonzept internalisiert haben und somit b.) die geringste Lern- und Leistungsmotivation und c.) das ineffizienteste Lern- und Arbeitsverhalten aufzeigen.
Realschule	Realschülerinnen und -schüler sollten a.) ein positiveres schulisches Fähigkeitsselbstkonzept als Hauptschüler, aber ein negativeres als Gymnasiasten internalisiert haben und somit b.) eine intensivere Lern- und Leistungsmotivation als Hauptschüler, aber eine geringere als Gymnasiasten und c.) ein effizienteres Lern- und Arbeitsverhalten als Hauptschüler, jedoch ein ineffizienteres als Gymnasiasten aufzeigen.
Gymnasium	Gymnasiasten sollten a.) das positivste schulische Fähigkeitsselbstkonzept internalisiert haben und somit b.) die intensivste Lern- und Leistungsmotivation und c.) das effizienteste Lern- und Arbeitsverhalten aufzeigen.

Das Selbstkonzept verbindet das Selbstbild als auch die Selbsteinschätzung, d.h. eine übergeordnete Strukturierung für die Entwicklung der Einschätzung der eigenen Selbst-Effizienz in unterschiedlichen Situationen. Die persönlichen Ressourcen, welche mit in die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen eingehen und von denen Motivation und Selbstkonzept abhängen sind Verhaltens- und Erlebensmerkmale. Selbstkonzept und Selbstverständnis werden wiederum durch die Leistungsmotivation ergänzt. So gilt es auf Seite der Lehrkräfte, differenziert nach Schulform,

- a.) das Selbstkonzept,
- b.) die berufsbezogene Leistungsmotivation und
- c.) das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

zu untersuchen, um folgende, aus den bereits genannten Perspektiven resultierende Hypothesen zu überprüfen (s. Tabelle 13).

Tabelle 13: Aufgestellte Hypothesen, welche sich aus den verschiedenen Perspektiven resultieren, differenziert nach Schulformen

Hypothesen für die Gruppe der Lehrer, differenziert nach Schulformen	
Hauptschule	Hauptschullehrkräfte sollten a.) das negativste Selbstkonzept internalisiert haben und somit b.) die geringste berufsbezogene Leistungsmotivation und c.) das ineffizienteste arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster aufzeigen.
Realschule	Realschullehrkräfte sollten a.) ein positiveres Selbstkonzept als Hauptschullehrkräfte, aber ein negativeres als Gymnasiallehrkräfte internalisiert haben und somit b.) eine intensivere berufsbezogene Leistungsmotivation als Hauptschullehrkräfte, aber eine geringere als Gymnasiallehrkräfte und c.) ein effizienteres arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster als Hauptschullehrkräfte, jedoch ein ineffizienteres als Gymnasiallehrkräfte aufzeigen.
Gymnasium	Gymnasiallehrkräfte sollten a.) das positivste Selbstkonzept internalisiert haben und somit b.) die intensivste berufsbezogene Leistungsmotivation und c.) das effizienteste arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster aufzeigen.

Im Folgenden wird es nun um die Methoden der empirischen Untersuchungen gehen, d.h. es geht um die Fragestellungen der Untersuchung, die Versuchspersonen (Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte), als auch die Abläufe der verschiedenen Testphasen. Zudem wird die Testauswahl thematisiert und im Anschluss daran, wird detailliert auf die einzelnen Tests (Schüler- und Lehrertests) eingegangen, die schließlich in dieser Untersuchung zum Einsatz gekommen sind.

Auch die hier aufgestellte grundlegende Hypothese besagt, dass im Hinblick auf diese drei Variablen das Schulsystem ranggetreu abgebildet wird. Das bedeutet im Einzelnen, dass es systematische Unterschiede zwischen den Lehrkräften der drei Schulformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule geben sollte, die in Tabelle 13 detailliert beschrieben sind.

9 Methoden

Vorab möchte ich an dieser Stelle erwähnen, dass Leistungen nie völlig objektiv gemessen werden können. Leistungen sind abhängig von der Messmethode und von den Bezugsgrößen. Doch aggregierende Leistungsuntersuchungen können trotzdem Aufschlüsse über Leistungsunterschiede zwischen differenten Gruppen geben. Im folgenden Kapitel werde ich auf meine Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung eingehen.

9.1 Die Schulen

Bei den Schulen, an denen die Tests durchgeführt wurden, handelt es sich um Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien aus NRW. Es sind öffentliche koedukative Halbtagschulen. In der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) findet der Unterricht montags bis freitags von 7.30 Uhr, sonst von 08.15 Uhr bis 13.30 Uhr statt. An manchen Schulen gibt es Nachmittagsunterricht, Förderunterricht und bestimmte Arbeitsgemeinschaften.

9.2 Ausgewählte Jahrgangsstufen

Für meine Untersuchung entschied ich mich für Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 5, 7 und 10. Damit bezwecke ich, neben den eventuellen Differenzen in der Lern- und Leistungsmotivation, dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und dem Lern- und Arbeitsverhalten zwischen den einzelnen Schulformen auch Differenzen im Lernverhalten dieser Jahrgangsstufen – also in Abhängigkeit vom Alter – messen und aufzeigen zu können. Die Fünfklässler sind die ‚Anfänger‘ der weiterführenden Schule. Es gilt hier zu prüfen, inwieweit sie schon eine spezifische Lern- und Leistungsmotivation, ein schulisches Fähigkeitsselbstkonzept sowie ein spezifisches Lern- und Arbeitsverhalten entwickelt haben und wie homogen diese sind, da hier Schülerinnen und Schüler von verschiedenen Grundschulen zusammen kommen.

Allgemein gelten die Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe unter Lehrkräften als ‚sehr schwierig‘, da sie sich gewissermaßen in der Hochphase der Pubertät befinden. Hier soll untersucht werden, ob sich im Laufe der Zeit ein Lernverhalten entwickelt hat bzw. ob ein schon vorhandenes Lernverhalten verändert wurde.

Abschließend gilt es auch bei den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 10 zu prüfen, ob und wie sich das Lernverhalten der Mädchen und Jungen weiterentwickelt hat, im besonderen Hinblick auf den bevorstehenden Schulabschluss und den darauf folgenden Berufseinstieg bzw. den Wechsel auf eine weiterführende Schule.

9.3 Meine persönlichen Erfahrungen während meiner Testphase

Ich habe das starke Bedürfnis, meine Erfahrungen die ich während meiner Testphase an den verschiedenen Schulen gemacht habe, festzuhalten, da sie doch zum Teil sehr unterschiedlich waren. Damit meine ich nicht die Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern, sondern vor allem die mit Lehrerinnen und Lehrern sowie mit Schulleitern der verschiedenen Schulformen. Das ich nicht mit offenen Armen empfangen werde, dessen war ich mir bewusst. Aber der Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbild war an manchen Schulformen größer als erwartet.

9.3.1 Hauptschulen

Am größten war diese Differenz an Hauptschulen. Von dieser Schulform gab es die meisten Absagen bzgl. einer Unterstützung meiner Datenerhebung. Manche Hauptschulen sagten ab, bevor sie überhaupt wussten um was es geht, andere wiederum sagten ab, nachdem die Schulleiter mit den Lehrkräften in Schulkonferenzen darüber abstimmten, ob sie mein Projekt unterstützen oder nicht. Die meist genannte Begründung war, „...man fürchte die Mehrarbeit, man hätte schon genug zu tun.“

Ich bedauere diese Einstellung wirklich sehr, denn ich sah mich als eine Person, die von ‚Außen‘ kommt und sich für diese Schulform, ihre Lehrkräfte und dessen Schülerschaft interessiert. Vielleicht hätte sich die Chance geboten, dass leider doch sehr schlechte Bild einer Hauptschullehrkraft zu revidieren. Ich dachte, ich könnte der Hauptschule und dessen Lehrkräfte eine Plattform bieten um zu zeigen, wie sie arbeiten und sich fühlen. Sie könnten sich eben so darstellen, wie sie wirklich sind und nicht konform der gesellschaftlichen Vorurteile. So hat sich das Bild welches man im Allgemeinen von einer Hauptschullehrkraft hat, durch dieses Verhalten bedauerlicherweise bestätigt.

Interessant ist an dieser Stelle mein Fremdbild. Als Person von ‚Außen‘ wurde ich wohl auch von den Schulleitern und Lehrkräften gesehen, aber dieses ‚von Außen‘ war in ihren Augen eher negativ behaftet. Man sah mich, so mein Eindruck, mehr als ‚Einmischer‘ und ‚Mehrarbeitverursacher‘, nicht als Sprachrohr nach Außen. Bedauerlich ist, dass die Schülerinnen und Schüler durch das ablehnende Verhalten der Schulleiter und der Lehrkräfte völlig außer Acht gelassen wurden. Ungefragt wurde ihnen die Chance genommen, zu zeigen, wie sie sich fühlen und wie sie lernen.

9.3.2 Realschulen

In den Realschulen gab es keinerlei Differenzen zwischen meinem Selbst- und Fremdbild. Ganz im Gegenteil – diese Schulform wusste zu überraschen. Die Schulen waren diesmal erfreut und neugierig auf die Person, die von ‚Außen‘ kommt und sie machten meine Testphase an ihren Schulen so angenehm und unkompliziert wie möglich. Man hatte das Gefühl, dass sie wirklich darauf gewartet haben, dass sich ‚endlich‘ jemand für diese Schulform und ihre Schüler- sowie Lehrerschaft interessiert.

Durch die Fragen, die mir von Seiten der Lehrkräfte und den Schulleiterinnen und -leitern gestellt wurden, war erkennbar, dass sie wirklich an meinem Projekt inhaltlich interessiert waren und ich keine ‚Mehrarbeitverursacherin‘ oder eine ‚In-die-Karten-Guckerin‘ war. Vorab

hatte ich die Schulen gebeten, mir jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufen 5, 7 und 10 für meine Tests zur Verfügung zu stellen; eine größere Teilstichprobe wäre aber problemlos möglich gewesen.

9.3.3 Gymnasien

Eine Differenz zwischen Selbst- und Fremdbild war an den Gymnasien kaum existent. An dieser Schulform fühlte ich mich sehr willkommen und man unterstützte mich und half mir, wo immer es nur ging. Lehrerinnen und Lehrer kamen von sich aus auf mich zu und baten mir ihre Klassen als Versuchspersonen an, nannten mir Adressen von anderen Schulen bzw. Namen von Schulleitern, wo ich mich melden und weitere Tests machen könnte.

Des Weiteren interessierten sie sich für meine Arbeit auf eine wissenschaftliche und nicht auf eine skeptische Art. Selbstverständlich gab es auch hier Äußerungen wie: „Ihre Fragen sind aber zum Teil sehr persönlich“, aber trotz alledem waren die meisten Teilnehmer neugierig und gerne bereit, meinen Lehrerfragebogen auszufüllen. Das Wort ‚Mehrarbeit‘ fiel an dieser Schulform übrigens nicht einmal.

Die Ausnahme bildete hier ein ländlich gelegenes Gymnasium. Hier wurde meine Untersuchung mit großer Skepsis gesehen und die meisten Lehrerinnen und Lehrer verweigerten unbegründet die Teilnahme an meiner Lehrerbefragung. Insgesamt war die Atmosphäre angespannt. An dieser Schule fühlte ich mich wie an manchen Hauptschulen – als Mehrarbeitverursacher von ‚Außen‘.

9.4 Atmosphäre während der Testphase bei den Schülerinnen und Schülern

Zu den einzelnen Schulen bestand bereits vor meinen eigentlichen Untersuchungen ein guter Kontakt zu den Schulleiterinnen und Schulleiter, so dass mir durch die Schulleitung gestattet wurde, meine Untersuchungen an diesen Schulen durchzuführen. Im Vorfeld habe ich mit den einzelnen Lehrkräften den geplanten Ablauf der Tests besprochen,

Fragen beantwortet und einen groben Zeitrahmen festgesteckt. Die einzelnen Tests wurden an verschiedenen Terminen, während der Unterrichtszeit durchgeführt, jeweils dienstags, mittwochs und donnerstags zwischen 10 Uhr und 12 Uhr.

Während den einzelnen Tests in den jeweiligen Jahrgangsstufen bzw. Klassenverbänden war zwar eine Lehrkraft im Raum anwesend, jedoch hielt sich diese stets im Hintergrund, so dass ich allein den Test ungestört durchführen konnte. Zu Beginn erklärte ich den Schülerinnen und Schülern, was genau auf sie zukommen würde, wie sie mit dem Fragebogen umgehen sollten und dass ich ihnen jederzeit zu Verfügung stünde, falls sie noch Fragen während der Beantwortung hätten. Natürlich wurde den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften eine anonyme Datenauswertung und -analyse garantiert. In allen Jahrgangsstufen und Schulformen verliefen die einzelnen Tests ruhig und konzentriert. Ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler nahmen die Tests sehr ernst und beantworteten die einzelnen Bögen für sich und sehr ordentlich.

Die meisten Verständnisfragen kamen in der 5. Jahrgangsstufe vor. An den Hauptschulen kamen, aufgrund der zum Teil sehr schlechten Lesekompetenzen und Konzentrationsproblemen auch noch in den Jahrgangsstufen 7 und 10 Verständnisfragen auf. Diese Fragen konnten aber schnell geklärt werden. Zum Schluss bedankte ich mich bei den Schülerinnen und Schülern, sowie selbstverständlich bei den Lehrkräften und der Schulleitung für ihre Hilfe, ihre Unterstützung und vor allem ihr Interesse meiner Arbeit gegenüber.

Insgesamt erlebte ich an (fast) allen Schulen eine sehr angenehme, harmonische und konstruktive Atmosphäre. Die Ausnahme bildete hier eine ländliche Hauptschule. Hier war es sehr schwierig, selbst mit Hilfe der Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler für den Test zu interessieren geschweige denn ihnen seine Ernsthaftigkeit näher zu bringen. Neben der mangelhaften Lesekompetenz dieser Schülerinnen und Schüler (auch ohne Migrationshintergrund) waren sie kaum in der Lage, sich länger als

zwei Minuten zu konzentrieren. Dabei gab es keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Sie ließen sich sehr leicht durch Banalitäten ablenken und hatten zum Teil erhebliche Probleme, die einzelnen Fragen zu verstehen, was durch die gestellten Fragen bescheinigt wurde. Die meisten Schülerinnen und Schüler konnten die einzelnen Fragen zwar laut vorlesen, verstanden jedoch nicht, was gemeint war. Dieses Problem bestand durchgehend von Klasse 5 bis zur Klasse 10. An dieser Schule wurden einige Fragebögen ausgefüllt, die letztendlich nicht auswertbar waren, da sie nicht mit der nötigen Ernsthaftigkeit ausgefüllt wurden.

9.5 Differenzen in der Atmosphäre während der Testphase nach den verschiedenen Schulformen bei den Schülern

An den Gymnasien gab es keine Probleme oder Verständnisfragen. Auffällig war jedoch die Notenfixiertheit der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 dieser Schulform. Dies wurde durch folgendes Item im Schülerfragebogen deutlich: Hier war es den Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe (zum Teil auch noch in der 7. Jahrgangsstufe) enorm wichtig ihre exakte Durchschnittsnote auszurechnen und festzuhalten.

Was ist momentan Deine Durchschnittsnote? Ungefähr _____

Abbildung 18: Item aus dem Schülerfragebogen

In den Realschulen war eine sehr starke Heterogenität innerhalb der einzelnen Klassen, z.B. Differenzen bezüglich der Lesekompetenz beobachtbar.

9.6 Atmosphäre während der Testphase bei den Lehrerinnen und Lehrern

Bei den Lehrerinnen und Lehrern war ich bei der Testphase selbst kaum dabei. Ich gab den Lehrkräften die Möglichkeit, den Fragebogen mit nach Hause zu nehmen und diesen dann dort in Ruhe zu beantworten. Maximal

eine Woche lag zwischen dem Austeilen und dem Einsammlung der Lehrerfragebögen. Ich verteilte diese mit einem zusätzlichen Umschlag, damit die Anonymität der Bearbeiter sicher gestellt war. Bei der Austeilung erklärte ich jeder einzelnen Lehrkraft, worum es in dem Lehrerfragebogen geht und was sie beim Ausfüllen des Bogens beachten sollten. Die Reaktionen der Lehrkräfte reichten von großem Interesse und Begeisterung bis hin zur ungesesehenen Ablehnung des Fragebogens. Die Gründe für eine Ablehnung waren meist Zeitmangel und zu persönliche Einblicke in das Berufs- und Privatleben, welche von manchen Lehrkräften nicht erwünscht waren.

Die Lehrkräfte des städtischen Gymnasiums, die den Lehrerfragebogen ausgefüllt abgaben, waren sehr interessiert, auch an der dazugehörigen Arbeit und baten mich zudem, sie auch über die Ergebnisse dieser Arbeit auf dem Laufenden zu halten. Sie hatten Interesse an den Fragebögen (Schüler- als auch Lehrerfragebögen), der Entwicklung dieser, an der Zusammensetzung und auch der Auswertung. Auch konstruktive Kritik und ein gewisses Maß an Skepsis bzgl. mancher Items nahm ich mit Interesse auf. In gemeinsamen Diskussionen mit den betreffenden Lehrkräften konnten jedoch Probleme, Vorbehalte und Fragen geklärt werden.

Die höchste Rücklaufquote gab es an den Realschulen ($N=52$). Sie füllten den Fragebogen (meist zu Hause) mit großem Interesse aus und berichteten mir später, dass sie den Fragebogen sehr gut und auch hilfreich fanden, da sie durch das Ausfüllen Aspekte ihres Beruf neu überdacht haben. An dieser Schulform wurde ich von den meisten Lehrkräften tatkräftig unterstützt und ich bekam ausnahmslos ein positives Feedback zu dem Lehrerfragebogen.

An den Hauptschulen war die Rücklaufquote gemischt ($N=17$). An den städtischen Hauptschulen war die Rücklaufquote gut und das Feedback der Lehrkräfte war ähnlich wie an den Realschulen. An der ländlichen Hauptschule war die Rücklaufquote am geringsten von insgesamt allen befragten Schulen (unabhängig von der Schulform): Sie lag bei $N=9$.

Mögliche Gründe dafür wurden bereits genannt. Auffällig war, dass hier unausgefüllte Bögen in dem versiegelten Rückumschlag abgegeben wurden, so dass es nach Außen hin aussah, als ob sie den Bogen ausgefüllt hätten.

9.7 Testauswahl

Im Vorfeld dieser Arbeit wurden mehrere standardisierte Tests begutachtet und aufgrund bestimmter Kriterien wurden verschiedene Fragebögen eingesetzt. Tabelle 14 zeigt die Fragebögen, welche begutachtet wurden mit ihrem vollständigen Namen und ihrem Kürzel, der Reliabilität der Daten, den Dimensionen/Kategorien welche im Einzelnen befragt bzw. getestet werden und der Begründung, warum der Fragebogen eingesetzt bzw. nicht eingesetzt wurde.

Tabelle 14: Begutachtete Fragebögen (Name des Fragebogens, Reliabilität, getestete Items und Begründung (Pro / Kontra))

Name des Fragebogens	Fragebogen testet folgende Dimensionen/Kategorien...	Begründung: Pro/Kontra
AVEM – Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster $\alpha = .76-.90$ (Lehrerfrage- bogen)	Selbsteinschätzungen (Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenzen bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung)	Pro: Dieser Fragebogen ist sehr interessant für den Lehrerberuf in Bezug auf das Selbstkonzept (Wie zufrieden sind die Lehrer und wie wirkt sich das aus auf ihr Selbstkonzept und auf die Motivation der Schüler aus?). Dieser Bogen wurde bereits an Lehrern getestet.
SKI – Selbstkonzept- Inventar $\alpha = .67-.91$ (Lehrerfrage- bogen)	Ich-Stärke (Unsicherheit), Attraktivität (Marginalität), Vertrauen (Zurückhaltung), Ordnungsliebe (Sorglosigkeit), Durchsetzung (Kooperation)	Pro: Der SKI-Selbsttest ist interessant für den Lehrerfragebogen, da er das Selbstkonzept nicht als starres System versteht, sondern (nach Mead) als sich entwickelndes und veränderbares System.

Tabelle 14 (Forts.): Begutachtete Fragebögen

Name des Fragebogens	Fragebogen testet folgende Dimensionen/Kategorien...	Begründung: Pro/Kontra
SESSKO – Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts $\alpha = .74-.87$ (Schülerfragebogen)	Schulisches Selbstkonzept (Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit, Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen) aufgeteilt in: Kriterial (Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an den schulischen Anforderungen), Individuell (Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an der früheren Fähigkeit), Sozial (Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an den Fähigkeiten anderer), Absolut (hier entfällt die explizite Vorgabe einer Vergleichsreferenz)	Pro: Vor allem die Kategorien individuell und absolut sind in dem Zusammenhang des Themas dieser Arbeit sehr interessant, zudem ist der Fragebogen für Schüler der Klassen 4-10 geeignet (Sek. I).
IBES – Inventar berufsbezogener Einstellungen und Selbsteinschätzung $\alpha = .76-.90$ (Lehrerfragebogen)	1. Eigenschaftsorientierter Teil (Emotionale Stabilität, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Sensation Seeking), 2. Einstellungsorientierter Teil (Verhaltensabsichten, Rationalisierungen, Verbreitungsgrad, Punitivität), 3. Biografische Fragen	Kontra: Hier geht es eher um Personen und ihre Eignung für einen Beruf vor der Einstellung (Personalmanagement-Ansatz: Prognose beruflichen Verhaltens), daher ist dieser Bogen eher ungeeignet, da ich bereits im Beruf stehende Personen befrage.
LMI – Leistungsmotivationsinventar $\alpha = .68-.86$ (Lehrerfragebogen)	LMI umfasst Beharrlichkeit, Dominanz, Engagement, Erfolgszuversicht, Flexibilität, Flow, Furchtlosigkeit, Internalität, kompensatorische Anstrengung, Leistungsstolz, Lernbereitschaft, Schwierigkeitspräferenz, Selbstständigkeit, Selbstkontrolle, Statusorientierung, Wettbewerbsorientierung und Zielsetzung.	Pro: Der Fragebogen ist umfangreich und ausführlich; fragt viele Aspekte (vor allem Dimensionen, die im Zusammenhang mit der Arbeit stehen) ab.
SELLMO – Skalen der Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation $\alpha = .76-.87$ (Schülerfragebogen)	SELLMO erhebt Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele und Arbeitsvermeidung.	Pro: Dieser Fragebogen wurde bereits in meiner Examensarbeit eingesetzt (in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 12.). Somit habe ich nicht nur gute Erfahrungen, sondern gleichzeitig bereits Vergleichsdaten.

Tabelle 14 (Forts.): Begutachtete Fragebögen

Name des Fragebogens	Fragebogen testet folgende Dimensionen/Kategorien...	Begründung: Pro/Kontra
FEEL –KJ – Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen $\alpha = .69-.91$ (Schülerfragebogen)	Gefühle (Angst, Trauer, Wut), subjektives Wohlbefinden einer Person und dessen Regulationsverhalten. 1. Adaptive Strategien (Problemorientiertes Handeln, Zerstreuung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Umbewerten, Kognitives Problemlösen), 2. Maladaptive Strategien (Aufgeben, Aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung, Perseveration) 3. Keiner Kategorie zugeordnet (Ausdruck, Soziale Unterstützung, Emotionskontrolle) 4. Adaptive Regulationsstrategien (gesondert für die Emotionen Angst, Wut und Trauer) 5. Maladaptive Regulationsstrategien (Gesondert für die Emotionen Angst, Wut und Trauer)	Kontra: Dieser Fragebogen ist zu allgemein und nur schwer auf die Schule zu beziehen. Hier geht es um Gefühle wie Angst, Trauer und Wut. Andere Emotionen sind im Zusammenhang dieser Arbeit wichtiger bzw. aussagekräftiger. Daher halte ich diesen Test für ungeeignet.
FKK – Fragebogen zu Kompetenz – und Kontrollüberzeugungen $\alpha = >.50$ (Schülerfragebogen)	Testet das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten), Internalität (generalisierte Kontrollüberzeugungen), soziale Externalität (powerful others control) und fatalistische Externalität (chance control). Sekundärskalen: Selbstwirksamkeit, Externalität Tertiärskalen: Internalität vs. Externalität	Kontra: Dieser Fragebogen ist erst für Kinder bzw. Jugendliche ab 14 Jahren geeignet, also für die 5. Jahrgangsstufe und somit für diese Erhebung ungeeignet.
TRF – Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (Lehrerfragebogen)	Internalisierende Störungen: Sozialer Rückzug, Angst / Depressivität Gemischte Störungen: Soziale Probleme, Aufmerksamkeitsstörungen Externalisierende Störungen: Aggressives Verhalten, delinquentes Verhalten	Pro: Zur besseren Einschätzung der Probleme an Schulen, vor allem unter dem differenzierten Blick der Schulformen und zum besseren Verständnis der Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation ist dieser Bogen für diese Erhebung geeignet.
LAVI – Lern- und Arbeitsverhaltensinventar für die Sekundarstufe I (Schülerfragebogen)	Hier sind Frageinhalte auf typische Lernsituation ausgerichtet: Arbeitshaltung sowie Stressbewältigung von Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5-10. Diese Faktoren sind, neben der Begabung, mit entscheidend für den Schulerfolg.	Pro: Hier geht es um die grundsätzliche Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu pflichtbewusstem, konzentriertem und gründlichem Lern- und Problemlöseverhalten. Daher ist dieser Bogen für diese Arbeit geeignet.

9.8 Ausgewählte Fragebögen für Schülerinnen und Schüler

Der in dieser Arbeit verwendete Schülerfragebogen besteht aus einer Kombination von verschiedenen Fragebögen, die im Folgenden näher erläutert werden.

Schulisches Selbstkonzept

Um zu prüfen, wie Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen, wurde SESSKO (Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts, vgl. Schön et al., 2002) eingesetzt: Die Auswahl der Items erfolgte durch die Zielsetzung, das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler zu erfragen. Die benutzen Items thematisieren Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit, Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. Diese werden in vier Skalen differenziert: ‚kriterial‘, ‚individuell‘, ‚sozial‘ und ‚absolut‘, welche mit Beispielitems aus den einzelnen Kategorien in Tabelle 15 dargestellt sind. Entscheidend für den Einsatz dieses Fragebogens war der explizite Bezug auf den Leistungsbereich Schule.

Tabelle 15: Skalen zum schulischen Selbstkonzept mit Beispielitems

Bezugsnorm: Kriterial
5. Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, meine ich, dass mir das Lernen von neuen Sachen in der Schule schwer fällt.
Bezugsnorm: Individuell
1. Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir schwerer als früher.
Bezugsnorm: Sozial
11. Die Aufgaben in der Schule fallen mir leichter als meinen Mitschülern.
Bezugsnorm: Absolut
12. Ich kann in der Schule wenig.

Tabelle 15 zeigt ein Beispielitem zum schulischen Selbstkonzept mit der Bezugsnorm kriterial, womit die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten an schulischen Anforderungen festgemacht wird. Das darunter abgebildete Beispielitem 1 zeigt die Bezugsnorm individuell, womit ein temporaler Vergleichsprozess gemeint ist, es also um die Einschätzung der eigenen

Fähigkeit gemessen an eigenen Fähigkeiten der Vergangenheit geht. Das Beispielitem 11 zeigt die Bezugsnorm sozial, in der es um die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an denen der Mitschüler im sozialen Vergleich geht. Das Beispielitem 12 verdeutlicht die Bezugsnorm absolut. Hier entfällt eine explizite Vergleichsreferenz, da diese Items eine absolute Selbstbeschreibung beinhalten.

Lern- und Leistungsmotivationsfragebogen

Um die Motivationslage der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen, wurden die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser eingesetzt, da dieser Fragebogen die zentrale Zielorientierung der Schülerinnen und Schüler testet, welche in Lern- und Leistungssituationen entscheidend ist. Durch diesen Fragebogen wird eine reliable und valide Erfassung von Zielen in Lern- und Leistungskontexten von Schülerinnen und Schülern ermöglicht.

In der Literatur (vgl. u.a. Ames, 1992; Dweck, 1986) findet man häufig zwei Kategorien von motivationalen Orientierungen, die auf unterschiedliche Ziele ausgerichtet sind: Entweder befindet sich die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten (Lernziele) oder die Demonstration von hohen Fähigkeiten (Annäherungsleistungsziele) bzw. das Verbergen mangelhafter Fähigkeiten (Vermeidungsleistungsziele) im Fokus der Bemühungen (vgl. Elliot, 1999). Weiterhin findet man in der Literatur häufig den Begriff der Arbeitsvermeidungstendenzen (vgl. Nicholls, 1984), bei dem die Vermeidung von Arbeit ohne affektives Ziel im Vordergrund steht. Diese vier Arten von Zielorientierungen sollen erfasst und in der folgenden Tabelle 16 mit jeweils einem Beispielitem dargestellt werden.

Tabelle 16: Skalen zur Zielorientierung mit Beispielitems

Skala: Lernziele
16. In der Schule geht es mir darum, dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.
Skala: Annäherungs-Leistungsziele
13. In der Schule geht es mir darum, bessere Noten oder Beurteilungen zu bekommen als andere.
Skala: Vermeidungs-Leistungsziele
22. In der Schule geht es mir darum, keine falschen Antworten auf Fragen der Lehrkräfte zu geben.
Skala: Arbeitsvermeidung
19. In der Schule geht es mir darum, dass die Arbeit leicht ist.

Das erste Beispielitem (16) zeigt die Skala der Lernziele. Hier geht es um Anstrengungen zur Wissensaneignung. Als zweite Art von Zielen werden die Annäherungsleistungsziele geprüft (vgl. Beispielitem 13). Hier geht es um das Streben von Schülerinnen und Schülern, ihr Wissen und Können zu zeigen. Beispielitem 22 zeigt die Vermeidungsleistungsziele. Es fragt das Bestreben von Schülerinnen und Schülern ab, selbst wahrgenommene, mangelnde Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbergen. Die so genannte Arbeitsvermeidung zeigt das Beispielitem 19, welches das Bemühen von Schülerinnen und Schülern zeigt, möglichst wenig Arbeit in die Erledigung von Aufgaben zu investieren (Spinath et al., 2002, S. 36).

Hier muss bedacht werden, dass zwischen den vier Arten von Zielen gewisse Zusammenhänge bestehen: Leistungsorientierte Schülerinnen und Schüler wollen gute Leistungen erbringen bzw. schlechte Leistungen vermeiden (Leistungsziele). Dadurch wird ein gewisses Maß an Anstrengung (hauptsächlicher Indikator für hohe Lernziele) gewährleistet. Genauso unscharf ist die Grenze zwischen Vermeidungsleistungszielen und dem Ziel der Arbeitsvermeidung: Das Vertuschen von Arbeitsvermeidung nimmt bedingt die Formen von Vermeidungsleistungszielen an. Mit stark auftretenden Vermeidungsleistungszielen geht oftmals auch eine starke Arbeitsvermeidung einher. Tritt diese Kombination ein, liegen Indikatoren für motivationale Defizite vor. Des

Weiteren sollte man das schulische Fähigkeitskonzept berücksichtigen. Oftmals gehen starke Leistungsziele mit geringem schulischem Fähigkeitskonzept einher (ebd., S. 45). Diese Kombination kann zu einer Art Hilflosigkeit führen, zu Resignation und/oder zu einer Ablehnungshaltung gegenüber entsprechenden Inhalten.

Lern- und Arbeitsverhaltensinventar

Um das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen, wurde der Fragebogen LAVI von Keller und Thiel eingesetzt, welcher Frageinhalte auf typische Lernsituation ausrichtet hat und Arbeitshaltung sowie Stressbewältigung von Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10 untersucht.

Arbeitshaltung meint in diesem Zusammenhang die grundsätzliche Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu pflichtbewusstem, konzentriertem und gründlichem Lern- und Problemlöseverhalten. Stressbewältigung meint die Fähigkeit Lernprozessesstörungen zu bestehen. Diese Faktoren sind neben der Begabung mit entscheidend für den Schulerfolg. Die Arbeitshaltung und die Stressbewältigung sind zwei Stützfaktoren, die Begabungen in entsprechende Schulleistungen umzusetzen helfen. Die einzelnen Items bestehen aus typischen Lernsituationen. Tabelle 17 zeigt beide Kategorien mit jeweils einem Beispielitem.

Tabelle 17: Skalen zur Arbeitshaltung und zur Stressbewältigung mit jeweils einem Beispielitem

2. Zurzeit müsstest Du viel für die Schule tun. Andererseits gibt es eine Reihe toller Veranstaltungen. Was machst Du?	a. Ich gehe zu den Veranstaltungen, versuche aber dennoch, die Pflichtaufgabe zu erledigen.	b. Im Zweifelsfall geht für mich die Schule vor, selbst wenn ich eine oder mehrere Veranstaltungen versäume.	c. Ich gehe lieber zu den Veranstaltungen; ich muss halt schauen, wie ich mit der Schule zurechtkomme.
1. Morgen schreibt Ihr eine Klassenarbeit.	a. Ich sage zu mir: „Da wird nichts schief gehen, Du hast ja gut gelernt.“	b. Ich versuche, möglichst nicht daran zu denken.	c. Ich fürchte, dass ich eine schlechte Note schreibe.

9.9 Allgemeine Konstruktion des kombinierten Fragebogens der Schülerinnen und Schüler

Zu Beginn des Fragebogens sollen die befragten Schülerinnen und Schüler Angaben zu ihrem Geschlecht, ihrem Alter, der Schulformzugehörigkeit als auch zu ihrer Klassenzugehörigkeit machen. Zudem sollen sie angeben, ob sie zuvor eine andere Schulform besucht haben (und wenn ‚ja‘, welche). Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler Angaben zu ihren Lieblingsfächern machen. Zusätzlich werden sie aufgefordert, Angaben über die Durchschnittsnote vom letzten Zeugnis zu machen, um später eventuell vorhandene Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept, der Lern- und Leistungsmotivation sowie dem Lern- und Arbeitsverhalten und der tatsächlichen Schulleistung zu überprüfen.

Insgesamt wurden die ausgewählten Items der drei Fragebögen (SESSKO, SELMO und LAVI) in alternierender Reihenfolge angeordnet, um zu verhindern, dass zwei Items aus derselben Skala aufeinander folgen. „Somit kann man Antworttendenzen entgegenwirken, außerdem werden die einzelnen Items mit mehr Aufmerksamkeit bearbeitet“ (Spinath et al., 2002, S. 15). Zur Beantwortung der oben aufgeführten Items wurde bei SESSKO und SELMO ein 5-stufiges semantisches Differential gewählt. Die Anordnung der Itemreihenfolge ist abwechselnd nach den Bezugsnormen konstruiert. Eine höherstufige Skalierung hätte zu einer Überforderung der Fünftklässler führen können; geringstufigere Skalierung hätte zwar eine Vereinfachung für die Schülerinnen und Schüler bedeutet, aber auch der teststatistischen Brauchbarkeit und Aussagefähigkeit des Fragebogens zum Nachteil gereicht. Folgende Abstufungen wurden benutzt:

- 0 = Trifft völlig zu
- 1 = Trifft überwiegend zu
- 2 = Trifft teils/teils zu
- 3 = Trifft überwiegend nicht zu
- 4 = Trifft überhaupt nicht zu

Um den Schülerinnen und Schülern eine erzwungene Entscheidung zu ersparen, wurde die mittlere Skalenabstufung ‚Trifft teils/teils zu‘ benutzt. Diese Abstufung birgt zwar eine gewisse Problematik hinsichtlich der Auswertung und der Interpretierbarkeit der Testergebnisse, doch die Tendenz ‚Trifft teils/teils zu‘ kann testdiagnostische Relevanz haben, da über eine ‚Entscheidungsfreudigkeits-Quote‘ Schlüsse auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler gezogen werden können (Spinath et al., 2002, S. 11). Zur Beantwortung des LAVI Fragebogens sollten die Schülerinnen und Schüler aus den vorgegebenen Antworten (a., b. oder c.) die Antwortmöglichkeit auswählen, welche am ehesten ihre Arbeitshaltung sowie ihre Stressbewältigung beschreibt.

9.10 Ausgewählte Fragebögen für Lehrerinnen und Lehrer

Auch hier wurde eine Kombination aus mehreren Fragebögen verwendet, welche im Folgenden genauer erläutert werden sollen.

Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster

Um das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrerinnen und Lehrer zu untersuchen, wurde AVEM (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2001) eingesetzt. Mit diesem Fragebogen erhält man Informationen über die Bewältigung von Arbeits- und Berufsanforderungen. Verhaltens- und Erlebensmerkmale sind persönliche Ressourcen, welche in die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen eingehen. Merkmale, wie die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und der berufliche Ehrgeiz sind einerseits bereits durch die in den Beruf eingebrachten Persönlichkeitsbesonderheiten bedingt, andererseits sind sie durch die Berufsausübung geformt. Von diesen persönlichen Ressourcen hängt es u.a. ab, wie berufliche Belastungen verarbeitet werden, d.h. in welchem Maß es zu positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen kommen kann. Somit sind diese Ressourcen mitentscheidend für die Gesundheit der betreffenden Personen. Für die Gesundheit eines Menschen ist es entscheidend auf welche Art und Weise die Betreffenden in

beanspruchender Situation handeln (vgl. Antonovsky, 1979; Becker, 1986). Es werden elf Dimensionen erhoben, die in der folgenden Tabelle mit jeweils einem Beispielitem aufgeführt sind.

Tabelle 18: Skalen zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben (elf Dimensionen mit jeweils einem Beispielitem)

Skala: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit
12. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.
Skala: Beruflicher Ehrgeiz
13. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.
Skala: Verausgabungsbereitschaft
14. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.
Skala: Perfektionsstreben
4. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.
Skala: Distanzierungsfähigkeit
16. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.
Skala: Resignationstendenz (bei Misserfolg)
6. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.
Skala: offensive Problembewältigung
18. Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: „Jetzt erst recht!“.
Skala: innere Ruhe/Ausgeglichenheit
8. Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.
Skala: Erfolgserleben im Beruf
20. Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.
Skala: Lebenszufriedenheit
10. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.
Skala: Erleben von sozialer Unterstützung
22. Manchmal wünsche ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung.

Beispielitem 12 steht für die Skala der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit. Diese meint den Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben einer Person. Das folgende Beispielitem 13 steht für den beruflichen Ehrgeiz, d.h. das Streben nach dem beruflichen Aufstieg und beruflichen Erfolg. Die Verausgabungsbereitschaft, welche im Beispielitem 14 dargestellt ist, meint die Bereitschaft zum Einsetzen der persönlichen Kraft, um Arbeitsaufgaben zu bewerkstelligen. Das Streben zum Perfektionismus (Beispielitem 4) meint den Anspruch an Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeit. Das folgende Beispielitem 16 der Distanzierungsfähigkeit meint die psychische Erholung von der Arbeit, d.h. die Fähigkeit, am

Feierabend abzuschalten. In diversen arbeitspsychologischen Konzepten, wie z.B. bei Richter, Rudolf & Schmidt (1996) wird der Fähigkeit zur Distanzierung eine große Bedeutung für die gesundheitliche Bewältigung beruflicher Belastungen zugesprochen. Beispielitem 6 steht für die Skala der Resignationstendenz bei Misserfolg. Damit ist die Neigung gemeint, sich bei Misserfolg aufzugeben. Beispielitem 18 steht für die Skala der offensiven Problembewältigung, d.h. die aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen. Beispielitem 8 zeigt die innere Ruhe bzw. Ausgeglichenheit, welche das Erleben von psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts meint. Das folgende Item 20 steht für die Skala des Erfolgserlebens im Beruf, d.h. die Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten. Die allgemeine Lebenszufriedenheit (Beispielitem 10) ist ein weitläufiger Begriff, beschreibt aber die gesamte, auch über die Arbeit hinausgehende Lebenssituation. Beispielitem 22 fragt das Erleben von sozialer Unterstützung ab. Darunter versteht man das Erleben von Vertrauen und Unterstützung durch nahe stehenden Menschen (Lebenspartner, Freunde, Familie, usw.) sowie das Gefühl der sozialen Geborgenheit. Dieses breite Spektrum an Skalen sollen wesentliche Seiten des Engagements und der Befindlichkeit in Bezug auf den Beruf und damit verbundene Bereiche widerspiegeln.

Die Skalen der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, der berufliche Ehrgeiz, die Verausgabungsbereitschaft, das Perfektionsstreben und die Distanzierungsfähigkeit werden inhaltlich zum Bereich des Arbeitsengagements zugeordnet. Ein dosierter und zielgerichteter Einsatz dieser Merkmale ist das Optimum in Übereinstimmung mit persönlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2001). Die Skalen der Distanzierungsfähigkeit, der Resignationstendenz bei Misserfolg, der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe bzw. Ausgeglichenheit werden inhaltlich zum Bereich der erlebten Widerstandskraft gegenüber Belastungen zugeordnet. Diese Merkmale werden in diversen Konzepten (vgl. Becker, 1986) als Ausdruck von und

Voraussetzung für Gesundheit hervorgehoben. Eine optimistische Lebenshaltung hat einen positiven Einfluss auf das psychische und physische Wohlbefinden (vgl. Schreier & Carver, 1992; s. hierzu auch die Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura, 1977). Die Skalen Erfolgsleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und das Erleben von sozialer Unterstützung werden inhaltlich dem Bereich der Emotionen zugeordnet, in dem es inhaltlich um die Stabilität des Hintergrundes geht, vor dem sich die Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen vollzieht. In der jüngeren gesundheitspsychologischen Literatur gilt vor allem der sozialen Unterstützung eine elementare Rolle. Sie wird als mitentscheidend für die psychische Gesundheit erachtet (vgl. Schwarzer & Leppin, 1992).

Das Leistungsmotivationsinventar

Leistungsmotivation ist die resultierende Tendenz eines inneren Konfliktes zwischen der Hoffnung auf Erfolg (Annäherung) und der Furcht vor Misserfolg (Vermeidung), so die McClelland-Atkinson-Heckhausen-Schule (vgl. Heckhausen, 1989). Mit dem Risikowahlmodell der Leistungsmotivation sind dies auch die zentralen Begriffe der Theorie. Weitere Theorievarianten benennen weitere Begriffe, wie z.B. Zielsetzung, Schwierigkeitspräferenz und Erfolgswahrscheinlichkeit. Neben kognitiven Fähigkeiten, wie Fachwissen und praktischen Fertigkeiten kann die Leistungsmotivation ein berufsrelevantes Merkmal sein. Durch Variablen, wie Selbstkonzept und Selbstverständnis kann das Leistungsmotivationskonzept ergänzt werden (sozialpsychologisch-kognitivistische Theorierichtung, vgl. Kuhl, 1983). Weitere Variablen aus anderen Theorierichtungen sind z.B. Beharrlichkeit (vgl. Murray, 1938), in dem ein Aktivitätsaspekt wieder zu finden ist, das Anspruchsniveau (vgl. Atkinson & Feather, 1966), welches sich mit der Zielsetzung und der Schwierigkeitspräferenz operationalisieren lässt, die Wettbewerbsorientierung (Steigerungsmoment) (vgl. McClelland, 1985), die Erhöhung des Selbstwertgefühls und das Erleben von Leistungsstolz, Statusorientierung und Dominanz (vgl. Cassidy & Lynn, 1989). Mit der Aufnahme der Kategorie der Dominanz begeben sich Cassidy und Lynn in

Opposition zu McClelland; die Statusorientierung kann man als Erweiterung der Wettbewerbsorientierung verstehen.

Attributionsneigungen bzw. Internalität scheint unmittelbar mit der Leistungsmotivation zusammen zu hängen. In der sozialpsychologischen Attributionsforschung (vgl. Weiner & Kukla, 1970) wird festgehalten, dass erfolgsmotivierte Personen andere Attributionen vornehmen als misserfolgsmotivierte Personen. Insgesamt existiert eine Vielzahl von Leistungsmotivationstheorien, welche bis zu 100 verschiedene Kategorien bzw. Dimensionen benennen, wobei sich Überschneidungen und Synonyme bei den Bezeichnungen wieder finden lassen. Leistungsmotivation ist kein abgegrenztes Konstrukt, sondern eher als globale Verhaltensorientierung zu verstehen, an der vielfältige Aspekte der Persönlichkeit beteiligt sind (vgl. Schuler et al., 2001). Tabelle 19 zeigt Skalen des LMI-Fragebogens, welche von Schuler und Prochaska und unter der Mitarbeit von Frintrup entwickelte wurden. Im Folgenden sind Skalen mit jeweils einem dazugehörigen Beispielitem dargestellt, welche die berufsbezogene Leistungsmotivation erfassen.

Tabelle 19: Skalen zur Leistungsmotivation mit jeweils einem Beispielitem

Skala: Beharrlichkeit
39. Meine Bekannten würden es als typisch für mich ansehen, dass ich mich durch alle Schwierigkeiten durchbeiße.
Skala: Dominanz
14. Es ist mir wichtig Herr der Lage zu sein.
Skala: Engagement
37. Es fällt mir leicht, längere Zeit nichts zu tun.
Skala: Erfolgszuversicht
12. Ich bin zuversichtlich, dass meine Leistung die Anerkennung anderer finden wird.
Skala: Flexibilität
25. Es ist zwar schön, gelegentlich Neues anzufangen, aber beim Bewährten fühle ich mich doch wohler.

Tabelle 19 (Forts.): Skalen zur Leistungsmotivation mit jeweils einem Beispielitem

Skala: Furchtlosigkeit
10. Es ist schon vorgekommen, dass ich gerade in Situationen, in denen es darauf angekommen wäre, verwirrt war und deshalb nichts zuwege gebracht habe.
Skala: Internalität
23. Manchmal habe ich das Gefühl, dass man es mir schwer macht und mich entmutigt.
Skala: Kompensatorische Anstrengungen
8. Die Furcht mich zu blamieren, führt oft dazu, dass ich mich besonders anstrenge.
Skala: Leistungsstolz
41. Für meine Selbstachtung ist es sehr wichtig, was ich geleistet habe.
Skala: Lernbereitschaft
6. Ich kann eine Vielzahl von Weiterbildungen nachweisen, zu denen ich nicht verpflichtet gewesen wäre.
Skala: Schwierigkeitspräferenzen
32. Ich beschäftige mich gern mit Problemen, bei denen es eine harte Nuss zu knacken gibt.
Skala: Selbstständigkeit
31. Es wäre mir sehr unangenehm, häufig gesagt zu bekommen, was ich tun soll.
Skala: Selbstkontrolle
18. Es gibt so viele kleine Aufgaben zu erledigen, dass ich sie manchmal einfach alle liegen lasse.
Skala: Statusorientierung
17. Ich möchte gern ein wichtiges Mitglied der Gemeinschaft/Gesellschaft sein.
Skala: Zielsetzung
1. Was Ausbildung und Beruf anbelangt, wusste ich genau, was ich will.

Beispielitem 39 steht für die Skala der Beharrlichkeit, d.h. für Ausdauer und Kräfteinsatz, welche die Lehrkräfte zur Bewältigung von selbst- oder fremdbestimmten Aufgaben einsetzen. Lehrerinnen und Lehrer mit hohen Werten arbeiten sehr konzentriert und ausdauernd an ihren Aufgaben und lassen sich kaum von diesen ablenken. Beispielitem 14 steht für die Skala der Dominanz. Darunter versteht man die Tendenz Macht auf andere auszuüben und andere zu beeinflussen. In Konzepten von z.B. Cassidy & Lynn (1989) zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Dominanz und Leistungsmotivation. Dominanz enthält u.a. eine ausgeprägte Vitalitätskomponente. Wenn Personen mit einer hohen Ausprägung in Gruppen arbeiten, sind diese stark zu anderen hin orientiert, d.h. sie

funktionalisieren andere für den (eigenen) Erfolg, sie spielen eine Führungsrolle und übernehmen bereitwillig Verantwortung für andere. Zudem ergreifen sie gern die Initiative und nehmen Aufgaben in die Hand. Engagement (Item 37) beschreibt die persönliche Bereitschaft zu Anstrengungen. Personen mit hohen Werten erbringen ein hohes zeitliches Engagement; sie arbeiten viel und fühlen sich geradezu unwohl, wenn sie für eine gewisse Zeit nichts zu tun haben. Die Arbeit hat bei diesen Personen eine hohe Priorität und wird häufig anderen Aktivitäten vorgezogen. Außenstehende können diese Art und Weise als arbeitssüchtig verstehen, jedoch steht die Arbeitssucht (vgl. Poppelreuter, 1998) im Gegensatz zu einem hohen Engagement, da dies nicht durch negatives Erleben gekennzeichnet ist. Erfolgszuversicht (Item 12) ist die Vorwegnahme von Handlungsergebnissen (Möglichkeit des Gelingens). Die Erfolgszuversicht (vgl. Heckhausen, 1963) ist eng mit dem allgemeinen Selbstvertrauen verbunden. Personen mit hohen Werten gehen vom Erfolg als wahrscheinliches Ergebnis des eigenen Handelns aus; auch bei Schwierigkeiten, Konkurrenz und neuen Aufgabenbereichen. Beispielitem 25 steht für Flexibilität, d.h. die Art und Weise, wie Personen mit neuen Situationen und Aufgaben umgehen. Personen mit hohen Ausprägungen sind aufgeschlossen, interessiert und haben keine Angst vor Neuem; sie fühlen sich angespornt und fühlen sich in neuartigen Situationen wohl, auch wenn man Scheitern könnte. Zudem zeigen sie Veränderungsbereitschaft und das Bedürfnis nach Abwechslung (vgl. Costa & McCrae, 1992).

In diversen Motivationskonzepten, wie z.B. bei Heckhausen (vgl. Heckhausen, 1963) spielt der Aspekt der Furchtlosigkeit (s. Beispielitem 10) eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang ist die positive Form gemeint. Personen mit hohen Werten haben keine Angst vor Misserfolg oder dem Versagen bzw. Scheitern; sie sind emotional stabil und belastbar. In neuen Situationen, beim Bearbeiten von schwierigen Aufgaben oder unter Zeitdruck wird die Leistungsfähigkeit dieser Personen nicht beeinträchtigt; sie stellen sie solchen Aufgaben und drücken sich

nicht davor. Internalität meint die generalisierte Überzeugung, dass Ergebnisse selbstverursacht und nicht fremdgesteuert sind. Hier geht es um das Bewusstsein der Selbstverantwortung für das eigene Handeln (vgl. auch die Kontrollüberzeugung nach Rotter, 1966). Erfolg ist kein Zufall und kein Glück, sondern selbst verursacht, genauso wie Misserfolg. Personen mit einer hohen Ausprägung führen Ergebnisse ihres Handelns auf internale Ursachen zurück (s. Beispielitem 23). Das folgende Item 8 steht für kompensatorische Anstrengung. Damit sind Anstrengung und Kraftaufwand aus Angst vor Misserfolg gemeint, welche als eine konstruktive Art der Bewältigung dieser Angst verstanden werden können. Personen mit hohen Ausprägungen gehen Aufgaben, an denen Sie scheitern könnten, nicht aus dem Weg, sondern investieren viel Kraft und Mühe, um das Scheitern zu vermeiden. Auf Außenstehenden wirken diese Personen in beruflichen Situationen oftmals als ‚überevorbereitet‘. Beispielitem 41 steht für die Skala des Leistungsstolzes, d.h. das Bedürfnis, die positiven Gefühlszustände bei Erfolg zu erleben und die daraus resultierende gefühlsmäßige Verarbeitung von Erfolg in Bezug auf das Selbstwertgefühl (vgl. McClelland et al., 1953). Durch Leistung und Erfolg erhöht sich der Wert des Selbst. Personen mit hohen Werten sind mit sich zufrieden, wenn sie alles gegeben haben und ihre Leistungen steigern konnten; ihre Selbstachtung ist oftmals von ihrer Leistung abhängig. Die Lernbereitschaft (s. Beispielitem 6) meint das Bemühen, neues Wissen zu erwerben. In der pädagogischen Psychologie spielt die Lernbereitschaft in Bezug auf die Motivation eine besondere Rolle (vgl. Rheinberg, 1998). Personen mit hohen Werten sind neugierig, wissbegierig, interessiert und wollen aus eigener Motivation lernen und sich weiterentwickeln (auch ohne direkten Nutzen). Beispielitem 32 zeigt die Wahl des Anspruchsniveaus bei Aufgaben (Schwierigkeitspräferenz). In zahlreichen Motivationstheorien ist die Kategorie der Schwierigkeitspräferenz ein fester Bestandteil (vgl. Heckhausen, 1963). Personen mit einer hohen Ausprägung suchen nach Herausforderungen und fühlen sich durch knifflige Aufgaben motiviert. Wird eine schwierige Aufgabe bewältigt,

erhöht sich wiederum das Niveau der folgenden Aufgaben. Bei solchen Personen sind Probleme eher Motivatoren als Hemmnisse. Das eigenständige Handeln bzw. die Selbstständigkeit wird ausgedrückt durch das Beispielitem 31. Personen mit hohen Ausprägungen sind für ihre Arbeiten lieber selbstverantwortlich und lassen sich nur schwer von anderen leiten. Selbstkontrolle (Beispielitem 18) meint die Art der Organisation und Durchführung von Arbeiten. Personen, die ein hohes Maß an Selbstkontrolle haben, zeigen langfristig eine gut strukturierte Organisation und ein hohes Maß an Konzentration und Disziplin. Für das Erreichen gesetzter Ziele nehmen sie auch Entbehrungen in Kauf. Statusorientierung meint das Streben nach dem Einnehmen einer wichtigen Rolle im sozialen Umfeld. Sie streben nach sozialer Anerkennung für ihre erbrachten Leistungen (s. Beispielitem 17). Beispielitem 1 steht für die Skala der Zielsetzung. Personen mit stark ausgeprägter Zielsetzung sind zukunftsorientiert und haben hohe Ansprüche an das, was sie noch leisten und erreichen wollen. Sie haben genaue Vorstellungen über die Richtung, in die sie in Zukunft gehen wollen. Die Skala der Zielsetzung ist in organisationspsychologischen Leistungstheorien von Bedeutung (vgl. Kleinbeck, 1991).

Selbstkonzept

Um allgemeine Aussagen über das Selbstkonzept der Lehrerinnen und Lehrer machen zu können, wurde der Selbstkonzept-Inventar Fragebogen (SKI) eingesetzt, der von Georgi und Beckmann (2004) entwickelt wurde. Dieser unterscheidet sich von den klassischen Persönlichkeitstests, denn SKI legt sein Augenmerk auf die Persönlichkeitseigenschaften, welche sich aus der Interaktion der Person mit seiner bzw. ihrer sozialen Umwelt herausbilden. Es handelt sich hierbei um ein Verfahren, welches persönlichkeitsrelevante Selbstkonzeptkategorien erfasst, die nicht als stabile Faktoren über das gesamte Leben verstanden werden. Hier wird davon ausgegangen, dass sich in Abhängigkeit von diversen Lebens- und Arbeitssituationen Differenzen im Selbstkonzept entwickeln können.

In diesem Fragebogen werden die Skalen der 1) Ich-Stärke – Unsicherheit, 2) Attraktivität – Marginalität, 3) Vertrauen – Zurückhaltung, 4) Ordnungsliebe – Sorglosigkeit und 5) Durchsetzung – Kooperation erfasst, welche im Einzelnen in den folgenden Tabellen ausführlich erörtert werden. Der Fragebogen ermöglicht eine Erfassung des Fremd- als auch des Idealbildes. Bei den Dimensionen handelt es sich um Selbstkonzeptbereiche, die im Allgemeinen mittels aggregierter Daten beschreibbar sind. SKI misst übergeordnete Selbstkonzeptbereiche, wodurch einerseits von einer hohen zeitlichen Stabilität ausgegangen werden kann, andererseits aufgrund der inhaltlichen Art der Konstrukte eine Abhängigkeit von der allgemeinen Lebens- und Arbeitssituation unterstellt wird.

Der Fragebogen zur Erfassung des Selbstkonzepts bewegt sich demnach zwischen der Annahme der Existenz genetisch bedingter (biologischer) Persönlichkeitsprädispositionen und der Hypothese der Bildung des Selbst durch Interaktionen mit der sozialen Umwelt, die Veränderungen desselben herbeiführt (vgl. Mead, 1934). In der folgenden Tabelle 19 werden die einzelnen Skalen und die dazugehörigen Beispielitems im Einzelnen dargestellt und näher erläutert.

Tabelle 20: Skalen zum Selbstkonzept mit jeweils einem Beispielitem

Skala: Ich-Stärke – Unsicherheit
11. Ich mache mir nur manchmal – fast immer Selbstvorwürfe
Skala: Attraktivität – Marginalität
19. Für andere bin ich eher langweilig – meist ziemlich interessant
Skala: Vertrauen – Zurückhaltung
21. Enge Kontakte meide ich – sind für mich sehr wichtig
Skala: Ordnungsliebe – Sorglosigkeit
30. Ich bevorzuge klare Regeln – lehne sie eher ab
Skala: Durchsetzung – Kooperation
27. Ich folge anderen gern – nur, wenn es nicht anders geht

Beispielitem 11 steht für die Skala der Ich-Stärke – Unsicherheit, in der es vornehmlich um den internalen, emotionalen Anteil des Selbstkonzepts

geht (personales Selbst). Bei der Ich-Stärke – Unsicherheit geht es im Allgemeinen um die Lebens- und Selbstsicherheit und das Fehlen von Angstgefühlen. Personen mit einer starken Ausprägung haben eine überwiegend positive Grundeinstellung; sie machen sich selten Sorgen, fühlen sich wohl, sind oft unabhängig von anderen Personen und äußeren Einflüssen, machen sich selten Selbstvorwürfe und werden nur selten von Angstgefühlen gequält. Falls sie doch von Ängsten gequält werden sollten, werden diese eher durch Bagatellisierungen als durch gedankliche Weiterbeschäftigung bewältigt. Solche Personen stecken selten in Lebenskrisen, bevorzugen feste Partnerschaften, sind meist gesund und gebildet. Wenn Personen bei dieser Skala niedrige Werte aufweisen, sind sie im Allgemeinen wie auch in sozialen Beziehungen eher ängstlich und unsicher. Sie machen sich oft Sorgen und Selbstvorwürfe, fühlen sich unwohl und allein und werden häufig von Angstgefühlen bis hin zu Lebensängsten gequält. Sie haben eine überwiegend negative Grundeinstellung und sind leicht verletzbar. Beispielitem 19 zeigt die Skala Attraktivität – Marginalität, welche dem sozialen Selbst zugeordnet wird, da das Zwischenmenschliche und der interaktionale Aspekt des Selbstkonzepts im Vordergrund stehen. Hier wird die Einschätzung der Selbstwirksamkeit in sozialen Gruppen gemessen, genauso wie die selbst empfundene Anziehung auf andere Personen. (SKI misst auch die sexuelle Anziehung auf andere Personen, aber dieser Aspekt wurde bei dieser Befragung ausgeklammert.) Personen mit starken Ausprägungen fällt es leicht, andere Personen für sich zu interessieren und sich beliebt zu machen. Attraktivität korreliert negativ mit Depressionen und positiv mit Gesundheit. Eine übertriebene Selbstwahrnehmung kann von anderen Personen als sehr negativ erlebt werden. Personen mit niedrigen Ausprägungen geben an, nur sehr schwer bzw. kaum andere Personen für sich zu interessieren, und es gelingt ihnen nur selten, Eindruck auf andere zu machen. Sie glauben, dass sie auf andere eher uninteressant und langweilig wirken. Die Skala Vertrauen – Zurückhaltung (s. Beispielitem 21) vereint Anteile einer allgemeinen Bindungsfähigkeit und ist als

Mischform des personalen und sozialen Selbstkonzepts zu verstehen. Es erfasst das Merkmal, Bedürfnisse in der zwischenmenschlichen Kommunikation offen zu äußern. Personen mit starken Ausprägungen in der Kategorie Vertrauen zeigen ihre Gefühle, teilen sich ihrem sozialen Umfeld mit und bevorzugen zudem eine positive Selbstinduktion. Engen Kontakt halten sie für wichtig. Personen mit schwacher Ausprägung halten ihre Wünsche und Bedürfnisse zurück, zeigen ihre Gefühle ungern und meiden enge Kontakte. Misstrauen korreliert häufig mit Depressionen und negativ mit der Gesundheit. Die Skala der Ordnungsliebe – Sorglosigkeit (s. Beispielitem 30) erfasst den negativen Pol einer allgemeinen Flexibilität des Selbstkonzepts. Hier geht es um das Ausmaß, in dem Personen Wert auf eine gut strukturierte Umwelt legen. Sehr hohe Werte korrelieren mit Depressionen, körperlichen Erkrankungen und einer Zwanghaftigkeit. Solche Personen finden Ordnung und Sparsamkeit äußerst wichtig und genießen strukturierte und geordnete Verhältnisse. Sie bevorzugen ein Leben mit klaren Regeln, welches vornehmlich gut geplant ist. Ihr persönliches Eigentum ist ihnen wichtig und sie beschreiben sich selbst als sehr verlässlich. Personen mit niedrigen Werten legen weniger Wert auf feste Regeln, ihr persönliches Eigentum und Genauigkeit. Auch Sparsamkeit ist ihnen nicht so wichtig. Diese Personen sehen sich selbst als eher unzuverlässig und auch ihr Leben als chaotisch. Personen, die in Richtung Sorglosigkeit tendieren sind meist dynamische Menschen mit einer stark ausgeprägten Freizeitorientierung.

Die Skala Durchsetzung – Kooperation (s. Beispielitem 27) beschreibt eine subjektiv wahrgenommene Kontrolle und Unabhängigkeit von sozialen und sozioökonomischen Faktoren. Sie erfasst die selbst erlebte Durchsetzungsfähigkeit in sozialen Situationen. Sehr hohe Werte können auf eine gesteigerte Aggressivität in sozialen Beziehungen hindeuten. Personen mit starken Ausprägungen setzen ihren Willen, ihre Wünsche und ihre Interessen auch gegen Widerstände durch; sie behaupten sich gern gegen andere, folgen anderen nur sehr ungern und zeigen oft eine geringe mitmenschliche Verträglichkeit (altruistisches Verhalten). Sie sind

unzuverlässig, aber auch widerstandsfähig. Personen mit niedrigen Ausprägungen stimmen gerne ihre Wünsche und Interessen mit anderen ab und setzen ihren Willen ungern gegen andere durch. Sie gehen Situationen, in denen es zu Rivalitäten kommen könnte, aus dem Weg und folgen häufig anderen. Sie streben eine soziale Erwünschtheit an und bilden ein kooperatives Selbstkonzept.

Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen

Zur besseren Einschätzung der Probleme an Schulen, auch unter Berücksichtigung der Schulformen und zum besseren Verständnis der Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation, wurde der Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen eingesetzt. Dabei handelt es sich um die deutsche Fassung der Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist von Döpfner, Berner und Lehmkuhl (1994; vgl. auch Achenbach & Edelbrock, 1986). Der hier benutzte Lehrerfragebogen erfasst u.a. die Urteile von Lehrerinnen und Lehrern über Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern zwischen 5 und 18 Jahren.

Lehrerurteile sind von besonderer Bedeutung, da die Schule ein elementarer Lebensbereich und Sozialisationsort für Kinder und Jugendliche darstellt, in dem für Schülerinnen und Schüler Probleme auftreten, welche in anderen Lebensbereichen nicht existieren. Des Weiteren sind die sozialen und intellektuellen Kompetenzen, die in der Schule auftreten, für die psychosoziale Entwicklung des Menschen in unserer heutigen Gesellschaft wichtig. Zudem sind Lehrerinnen und Lehrer neben den Eltern die wichtigsten (erwachsenen) Bezugspersonen, die aufgrund ihrer Beobachtungsmöglichkeiten von ihren Schülerinnen und Schülern in Gruppensituationen Beurteilungen über deren psychosoziale Funktionsniveaus machen können (Eltern haben kaum Zugang zu solchen Beobachtungsmöglichkeiten). Darüber hinaus kann man durch diesen Fragebogen die Beurteilungen verschiedener Lehrkräfte über die gleichen Schülerinnen und Schüler *einer* Schule (Schulform) und zusätzlich die

Beurteilungen der Lehrkräfte *zwischen* den verschiedenen Schulformen vergleichen. Durch die Skalen (s. Tabelle 20) werden Eigenschaften und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern erfasst. Sie lassen sich in a) internalisierende und b) externalisierende Störungen unterscheiden.

Tabelle 21: Skalen zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler mit einem jeweiligen Beispielitem

Skala: Sozialer Rückzug
16. Schüler sind apathisch und unmotiviert
Skala: Angst/Depressivität
23. Schüler haben Angst Fehler zu machen
Skala: Soziale Probleme
10. Schüler fühlen sich wertlos und unterlegen
Skala: Aufmerksamkeitsstörungen
13. Schüler haben oft Lernschwierigkeiten
Skala: Aggressives Verhalten
7. Schüler sind roh und gemein zueinander/schüchtern sich ein
Skala: Delinquentes Verhalten
21. Schüler schwänzen die Schule oder fehlen unentschuldigt

Internalisierende Störungen setzen sich aus der Skala des sozialen Rückzugs (s. Beispielitem 16) und der Skala der Angst und Depressivität zusammen (s. Beispielitem 23). Schülerinnen und Schüler mit hohen Werten auf der Skala des sozialen Rückzugs sind gerne für sich, zeigen sich eher verschlossen und melden sich selten im Unterricht. Sie sind schüchtern und machen oft einen traurigen Eindruck. Schülerinnen und Schüler, die in der Skala Angst/Depressivität eine hohe Ausprägung aufweisen, zeigen eine allgemeine Ängstlichkeit und Nervosität im Schulalltag. Sie berichten von sozialer Isolation und Ablehnung; als mögliche Folgen lassen sich Minderwertigkeits- und Schuldgefühle sowie eine allgemeine Traurigkeit feststellen. Die sozialen Probleme (s. Item 10) gehören zu den gemischten Störungen, d.h. hierbei handelt es sich weder ausschließlich um internalisierende noch externalisierende Störungen. Schülerinnen und Schüler mit hohen Ausprägungen fühlen sich minderwertig, von Gleichaltrigen abgelehnt und allein. Beispielitem 13

steht für eine weitere gemischte Störung: Aufmerksamkeitsstörungen. Schülerinnen und Schüler mit hohen Werten sind oft unruhig, impulsiv und weisen häufig Konzentrationsschwächen auf. Zu den externalisierenden Störungen zählen aggressives und impulsives (Beispielitem 7) sowie delinquentes Verhalten (Beispielitem 21).

9.11 Allgemeine Konstruktion des kombinierten Fragebogens der Lehrerinnen und Lehrer

Zu Beginn des Fragebogens sollen die befragten Lehrkräfte Angaben zu ihrem Alter, ihrem Geschlecht, ihrer Schulformzugehörigkeit und ihren Unterrichtsfächern machen. Sie sollen weiterhin angeben, seit wann sie als Lehrkraft arbeiten, welche Stelle sie innehaben und ob sie zuvor an einer anderen Schulform gearbeitet haben (und wenn ‚ja‘ - welche es war). Insgesamt wurden die ausgewählten Items der vier Fragebögen (AVEM, LMI, SKI und TRF) in alternierender Reihenfolge angeordnet. Zur Beantwortung der Items habe ich bei AVEM eine klassische fünfstufige Antwortskala gewählt, ein mittleres Maß zwischen Vereinfachung für die Befragten und maximaler teststatistischer Brauchbarkeit und Aussagefähigkeit. Folgende Abstufungen wurden benutzt:

- 0 = Trifft völlig zu
- 1 = Trifft überwiegend zu
- 2 = Trifft teils/teils zu
- 3 = Trifft überwiegend nicht zu
- 4 = Trifft überhaupt nicht zu

Um die Items des oben aufgeführten LMI-Fragebogens zu beantworten, wurde eine siebenstufige Antwortskala gewählt. Folgende Abstufungen wurden benutzt:

- 1 = Trifft gar nicht zu
- 7 = Trifft vollständig zu

Zur Beantwortung der Items des SKI-Fragebogens wurden die nun folgenden Abstufungen gewählt:

- 3 = Trifft völlig zu
- 2 = Trifft überwiegend zu
- 1 = Trifft überwiegend nicht zu
- 0 = Mittel
- 1 = Trifft überwiegend nicht zu
- 2 = Trifft überwiegend zu
- 3 = Trifft völlig zu

Um die Items des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF) zu beantworten, wurde eine dreistufige Antwortskala gewählt, die wie folgt aussah:

- 0 = Nicht zutreffend
- 1 = Etwas oder manchmal zutreffend
- 2 = Genau oder häufig zutreffend

Um auch den Lehrerinnen und Lehrern eine erzwungene Entscheidung zu ersparen, wurde jeweils eine mittlere Skalenabstufung benutzt.

9.12 Stichprobenbeschreibung der Schülerfragebögen

Insgesamt nahmen 931 Schülerinnen und Schüler an der empirischen Untersuchung teil. Von den befragten Schülern waren 46,6 Prozent weiblich und 52,6 Prozent männlich. Sieben Schüler machten hier keine Angabe (s. Tabelle 22).

Tabelle 22: Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Männlich	490	52,6
	Weiblich	434	46,6
	Gesamt	924	99,2
Fehlend		7	0,8
Gesamt		931	100,0

Die Altersverteilung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zeigt
Tabelle 23.

Tabelle 23: Altersverteilung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler
insgesamt

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	9	6	0,6
	10	161	17,3
	11	140	15,0
	12	139	14,9
	13	127	13,6
	14	31	3,3
	15	135	14,5
	16	142	15,3
	17	38	4,1
	18	4	0,4
	Gesamt	923	99,1
Fehlend		8	0,9
Gesamt		931	100,0

Tabelle 24 zeigt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler differenziert
nach der besuchten Schulform. Die hier aufgeführten Daten entsprechen
den Zahlen der allgemeinen Schulstatistiken zur Schülerverteilung in der
Sekundarstufe I. Die geringsten Schülerzahlen existieren an den
Hauptschulen ($N=180$), gefolgt von den Realschulen ($N=347$). Die meisten
Schülerinnen und Schüler besuchen ein Gymnasium ($N=398$).

Tabelle 24: Verteilung der Schülerzahlen auf die untersuchten Schulformen:
Haupt- und Realschule und Gymnasium

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Hauptschule	180	19,3
	Realschule	347	37,3
	Gymnasium	398	42,7
	Gesamt	925	99,4
Fehlend		6	0,6
Gesamt		931	100,0

Zudem zeigt Abbildung 19 die Geschlechterverteilung auf den drei Schulformen. An Hauptschulen findet man doppelt soviel Jungen wie Mädchen, auch an den Realschulen sind mehr Jungen als Mädchen eingeschrieben. An Gymnasien jedoch findet man mehr Mädchen, wobei die Geschlechterdifferenz an den Hauptschulen am größten ist.

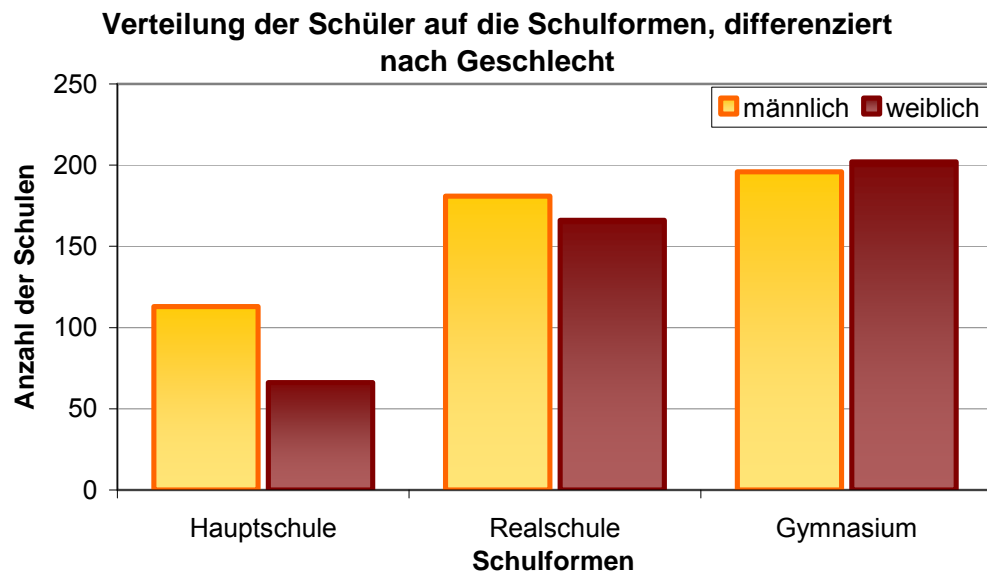


Abbildung 19: Geschlechterverteilung der Schüler auf den drei Schulformen

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verteilten sich (s. Tabelle 25) wie folgt auf die untersuchten Jahrgangsstufen. In den 5. Jahrgangsstufen nahmen 323 Schülerinnen und Schüler ($N=323$), 287 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 ($N=287$) und 315 Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufen ($N=315$) teil.

Tabelle 25: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Jahrgangsstufen 5, 7 und 10 (insgesamt)

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	5 Klasse	323	34,7
	7 Klasse	287	30,8
	10 Klasse	315	33,8
	Gesamt	925	99,4
Fehlend		6	0,6
Gesamt		931	100,0

Tabelle 26 zeigt die Geschlechterverteilung auf die einzelnen Jahrgangsstufen.

Tabelle 26: Verteilung der Geschlechter auf die einzelnen Jahrgangsstufen

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
In welcher Jahrgangsstufe bist Du?	5 Klasse	163	159	322
	7 Klasse	156	131	287
	10 Klasse	171	144	315
Gesamt		490	434	924

9.13 Stichprobenbeschreibung der Lehrerfragebögen

Insgesamt nahmen an der empirischen Untersuchung 103 Lehrkräfte teil. Diese teilten sich, wie Tabelle 27 zeigt auf folgende Schulformen auf: Fast die Hälfte (48,5 Prozent) der insgesamt teilnehmenden Lehrkräfte unterrichten an Realschulen, 35 Prozent der teilnehmenden Lehrkräfte an Gymnasien und 18 Prozent der teilnehmenden Lehrkräfte an Hauptschulen. Die Teilnahmequoten spiegeln nicht die erlebten Lehrerkollegien wider: An den Gymnasien waren anzahlmäßig die größten Kollegien (ca. 50-60 Lehrerinnen und Lehrer) gegenüber den kleinsten Kollegien (20-25 Lehrerinnen und Lehrer) an den Hauptschulen.

Tabelle 27: Teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer differenziert nach Schulformen

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Hauptschule	18	17,5
	Realschule	50	48,5
	Gymnasium	35	34,0
	Gesamt	103	100,0

Von den insgesamt teilnehmenden Lehrkräften waren 63 Frauen und 40 Männer (s. Tabelle 28).

Tabelle 28: Geschlechterverteilung der teilnehmenden Lehrkräfte insgesamt

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Männlich	40	38,8
	Weiblich	63	61,2
	Gesamt	103	100,0

Auch die Altersverteilung der befragten Lehrerinnen und Lehrer entspricht den allgemein Statistiken (s. Abbildung 20). So finden wir auch in dieser Befragung wenige im Alter zwischen 25-45 Jahren (11,7 Prozent). 37,9 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer sind über 45 Jahre alt.

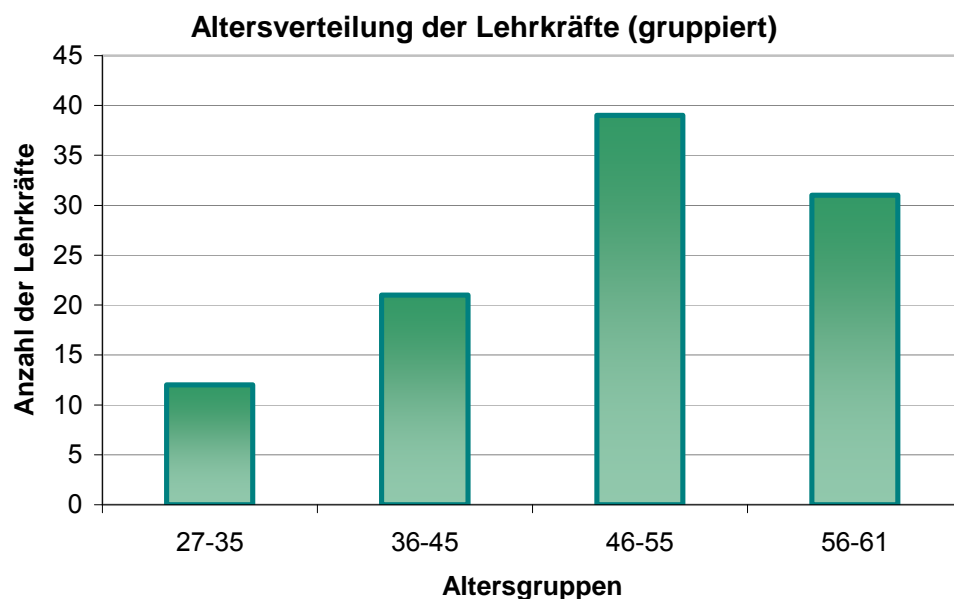


Abbildung 20: Altersverteilung der befragten Lehrerinnen und Lehrer

Insgesamt teilen sich die Lehrerinnen und Lehrer in halbe Stellen (23,3 Prozent), Vertretungsstellen (1,9 Prozent), Referendare (2,9 Prozent) und volle Stellen (69,9 Prozent) auf (zwei Lehrkräfte machten keine Angaben) (s. Tabelle 29).

Tabelle 29: Aufstellung der vorkommenden Arbeitsformen der Lehrerinnen und Lehrer insgesamt

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Halbe Stelle	24	23,3
	Vertretungsstelle	2	1,9
	Volle Stelle	72	69,9
	Referendariat	3	2,9
	Gesamt	101	98,1
Fehlend		2	1,9
Gesamt		103	100,0

Zudem haben insgesamt mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte (55,3 Prozent) bereits vor der Befragung an einer anderen Schule gearbeitet. 44,7 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer sind bereits seit dem Referendariat an der Schule, an der sie noch heute arbeiten.

Tabelle 30: Verteilung der befragten Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Frage, ob sie vorher bereits an einer anderen Schule gearbeitet haben

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Ja	57	55,3
	Nein	46	44,7
	Gesamt	103	100,0

Im Folgenden sollen nun unter geschlechtsspezifischer Perspektive bestimmte Aspekte der allgemeinen Befragung erläutert werden. Tabelle 31 zeigt die Aufteilung von Lehrerinnen und Lehrern auf die verschiedenen Arbeitsformen. Auffällig dabei, aber entsprechend anderer bereits erhobener Daten, sind 21 Frauen in einer halben Stelle beschäftigt, im Gegensatz zu 3 Männern. Bei den Vertretungs- und den Referendariatsstellen gibt es kaum einen Unterschied. Bei den vollen Stellen sind 38 der befragten Lehrerinnen und 34 der befragten Lehrer beschäftigt.

Tabelle 31: Art der Beschäftigung und ihre Verteilung auf die befragten Lehrerinnen und Lehrer

		Art der Beschäftigung				
		halbe Stelle	Vertretungs-Stelle	volle Stelle	Referendariat	Ges.
Geschlecht	Männlich	3	1	34	1	39
	Weiblich	21	1	38	2	62
Gesamt		24	2	72	3	101

Was bereits schon in dieser Arbeit erwähnt wurde, dass Frauen meist an den ‚einfachen‘ Schulformen arbeiten, spiegelt sich in dieser Befragung wieder. An den befragten Gymnasien gibt es kaum einen Unterschied bezüglich der Anzahl der hier unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern. An den Haupt- und Realschulen arbeiten mehr Frauen als Männer (ausgenommen hier die Position des Schulleiters).

Tabelle 32: Geschlechterverteilung der befragten Lehrkräfte aufgeteilt nach den drei Schulformen

		In welcher Schulform arbeiten Sie?			Gesamt
		Hauptschule	Realschule	Gymnasium	
Geschlecht	Männlich	7	15	18	40
	Weiblich	11	35	17	63
Gesamt		18	50	35	103

Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden bei der Erhebung nach ihrem ersten Unterrichtsfach gefragt. Die Antwortverteilung differenziert nach Geschlecht zeigt Abbildung 21. Hier zeigt sich ein Unterschied in den sprachlichen Fächern (Deutsch, Englisch, Französisch). Diese unterrichten wesentlich mehr Frauen. Die Ausnahme bildet hier das Fach Latein. Auch das Fach Mathematik als erstes Unterrichtsfach wurde häufiger von Frauen genannt als von Männern. Auffällig sind die Fächer Hauswirtschaftslehre und Kunst als erstes Fach, welche im Allgemeinen als typische weibliche Unterrichtsfächer bzw. Frauendomänen angesehen werden. Hier gaben ausschließlich Männer an dies als erstes Fach zu

unterrichten. Beim Unterrichtsfach Biologie gab es zwischen den Geschlechtern der Lehrkräfte keinen Unterschied.

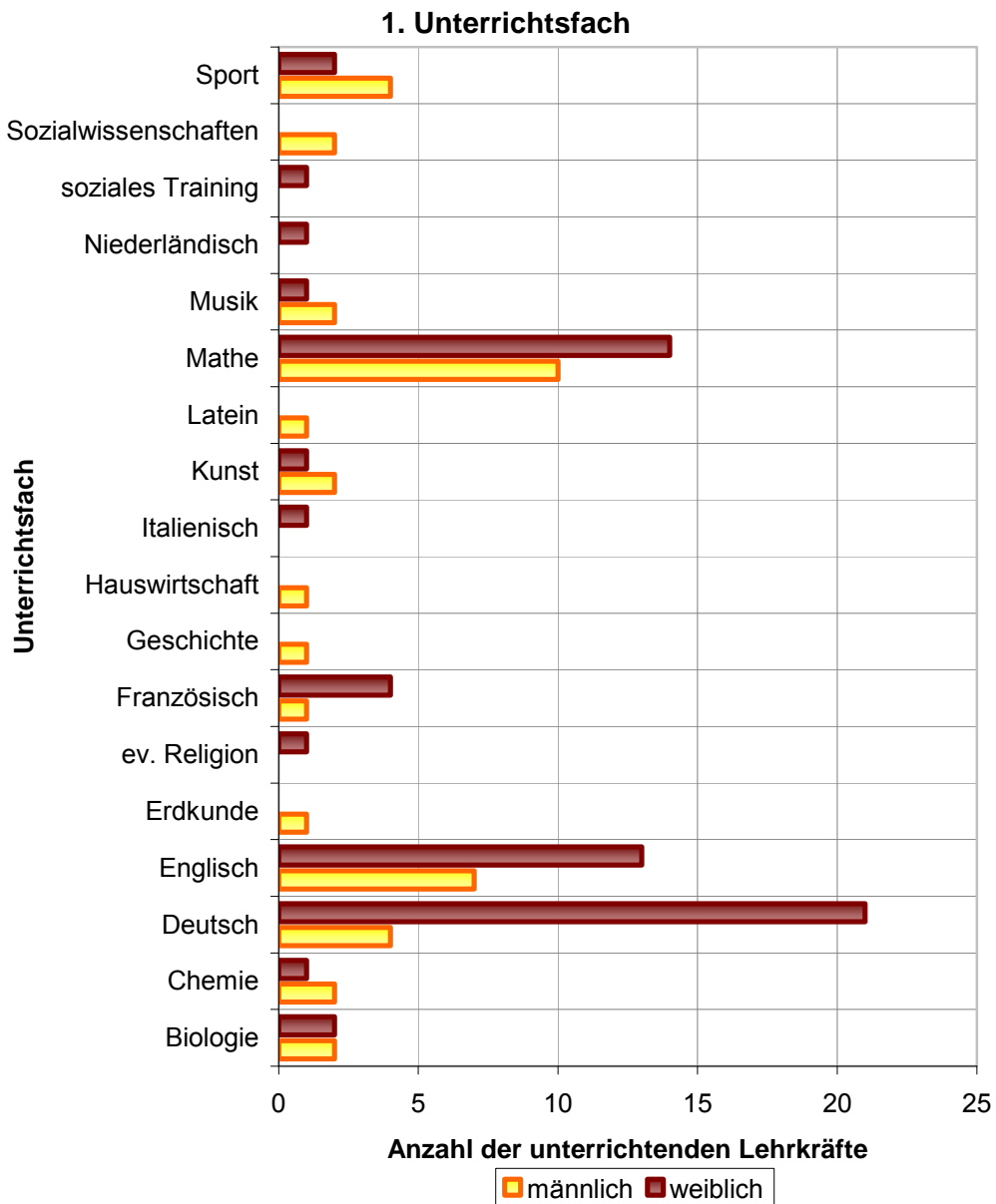


Abbildung 21: Verteilung der Lehrerinnen und Lehrer nach dem ersten Unterrichtsfach

In der folgenden Abbildung zeigen sich die Angaben zu den vorherigen Schulformen, an denen die befragten Lehrerinnen und Lehrer vor der Erhebung gearbeitet haben. Auffällig ist, dass besonders Frauen bereits an diversen Schulformen gearbeitet haben. Es gibt eine deutliche Differenz

zwischen den Geschlechtern bezüglich der Musik-, der Privatschule und dem Abendgymnasium einerseits, an denen von den befragten Lehrkräften nur Frauen arbeiteten. Auch der Anteil der ehemaligen Grundschullehrerinnen ist in der Stichprobe erstaunlich hoch. Zusätzlich gaben ausschließlich Frauen an, bereits an mehreren Schulformen (Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule) gearbeitet zu haben.

Vorherige Schulform, differenziert nach Geschlecht

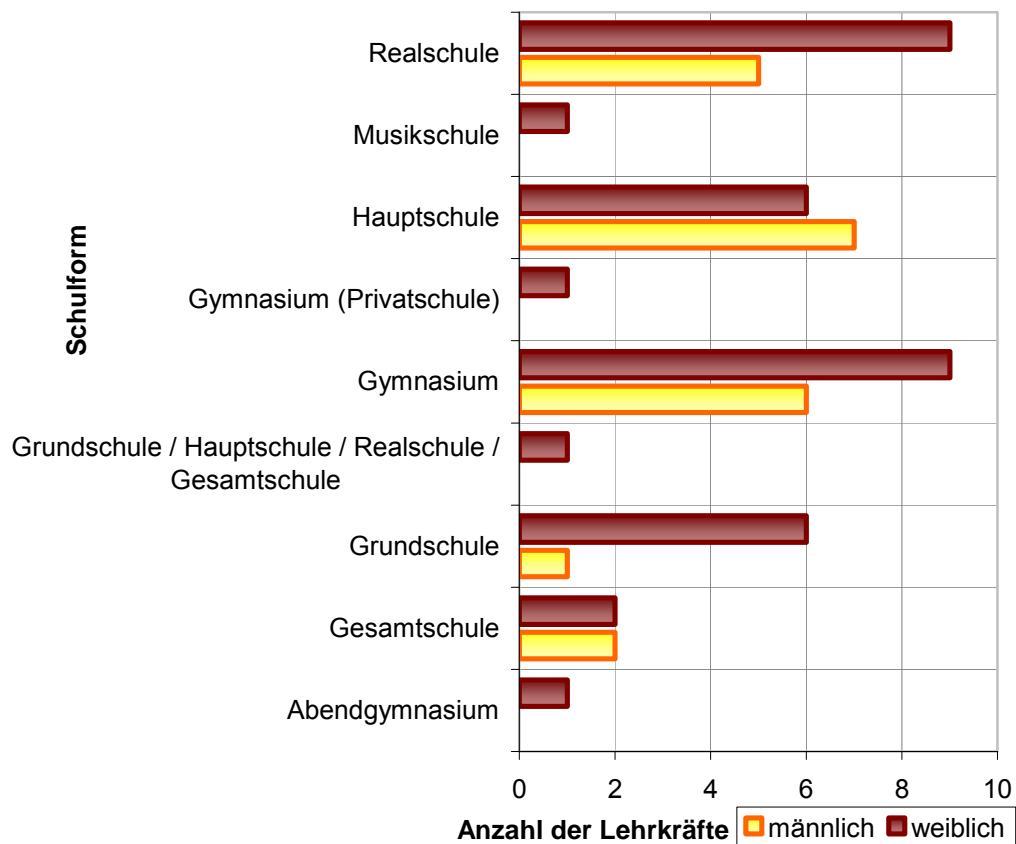


Abbildung 22: Angegebene vorherige Schulformen, an denen die Lehrerinnen und Lehrer vor der Erhebung gearbeitet haben; differenziert nach Geschlecht

10 Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Im folgenden Kapitel werden ausschließlich die Resultate der empirischen Untersuchung präsentiert. Zuerst werden allgemeine Daten aufgeführt. Diese dienen dem besseren Verständnis bzw. der besseren Interpretation der folgenden Resultate.

Bei der Befragung zum Lieblingsfach der Schülerinnen und Schüler waren die Antworten so zahlreich, wie es Fächer im deutschen Schulsystem der Sekundarstufe I der hier zu untersuchenden Schulformen gibt. Die am häufigsten genannten Fächer, unabhängig von Alter, Geschlecht und Schulform waren: Sport, Mathematik und Kunst (s. Abbildung 23). Vor allem Sport und Mathe sind die am häufigsten genannten Lieblingsfächer der Jungen. Bei den Mädchen sind es die Fächer Sport und Kunst.

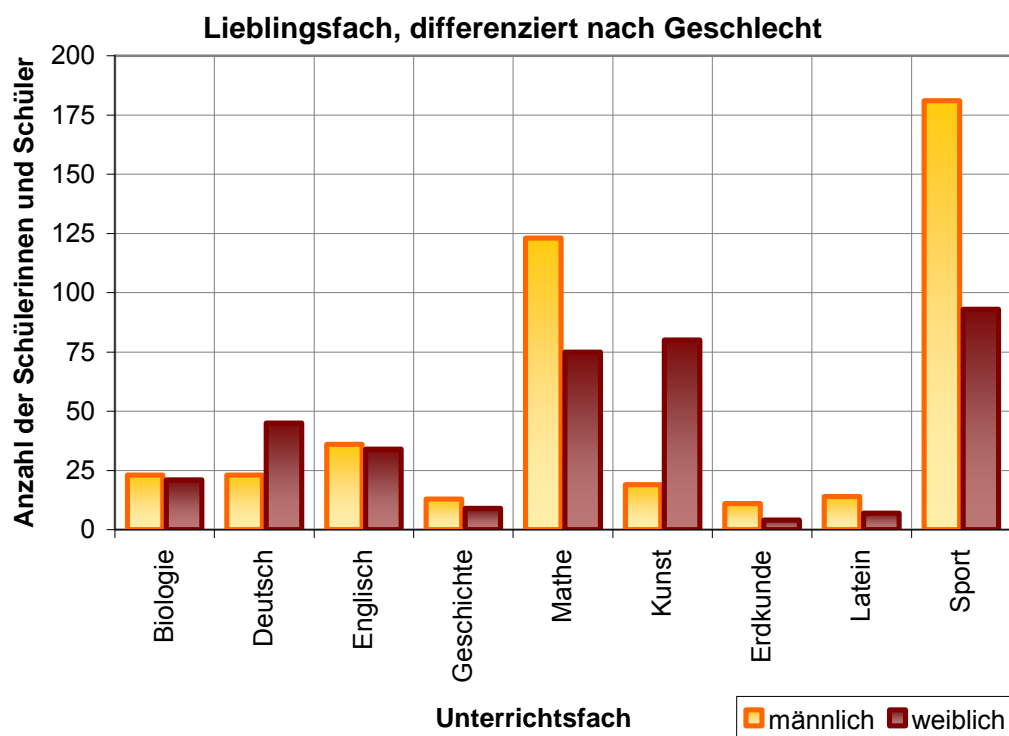


Abbildung 23: Lieblingsfächer, differenziert nach Geschlecht

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden zudem befragt, warum die von ihnen genannten Fächer ihre Lieblingsfächer sind. Den

Schülerinnen und Schüler wurden drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Sie hatten zusätzlich die Möglichkeit durch eine offene Frage (s. „sonstige Gründe?“) andere Gründe für die Wahl des Lieblingsfachs zu treffen. Abbildung 24 zeigt die Antwortverteilungen. So ist der Spaß am Unterricht für 87,3 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler am wichtigsten und somit ausschlaggebend für die Wahl zum Lieblingsfach. 76,6 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass es für sie entscheidend sei, dass sie im Fach eine gute Note haben. 70,5 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, geht es bei der Wahl zum Lieblingsfach darum, dass die unterrichtende Lehrkraft nett ist.

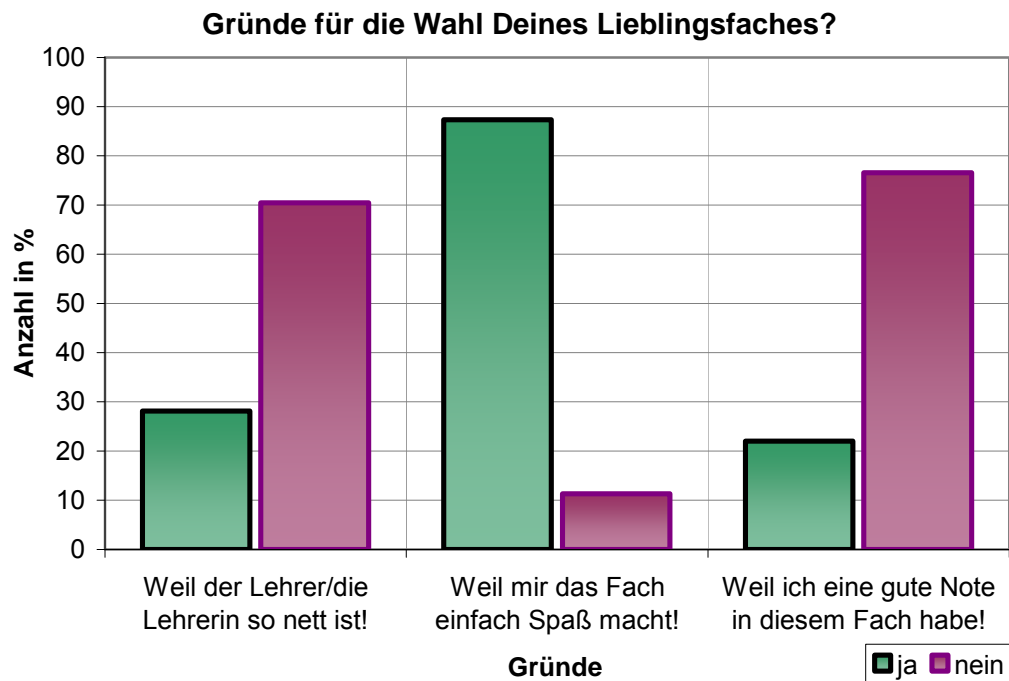


Abbildung 24: Angegebene Gründe für die Wahl der Schülerinnen und Schüler

Abbildung 25 zeigt die Pro-Entscheidungen für die vorgegebenen Gründe differenziert nach den Schulformen. Auch hier zeigt sich, dass es unabhängig von der Schulform für die Schülerinnen und Schüler der Spaß am Unterricht bzw. im Fach der ausschlaggebende Punkt ist, gefolgt vom netten Lehrer/der netten Lehrerin. Auch hier bleibt die gute Note der unwichtigste Faktor.

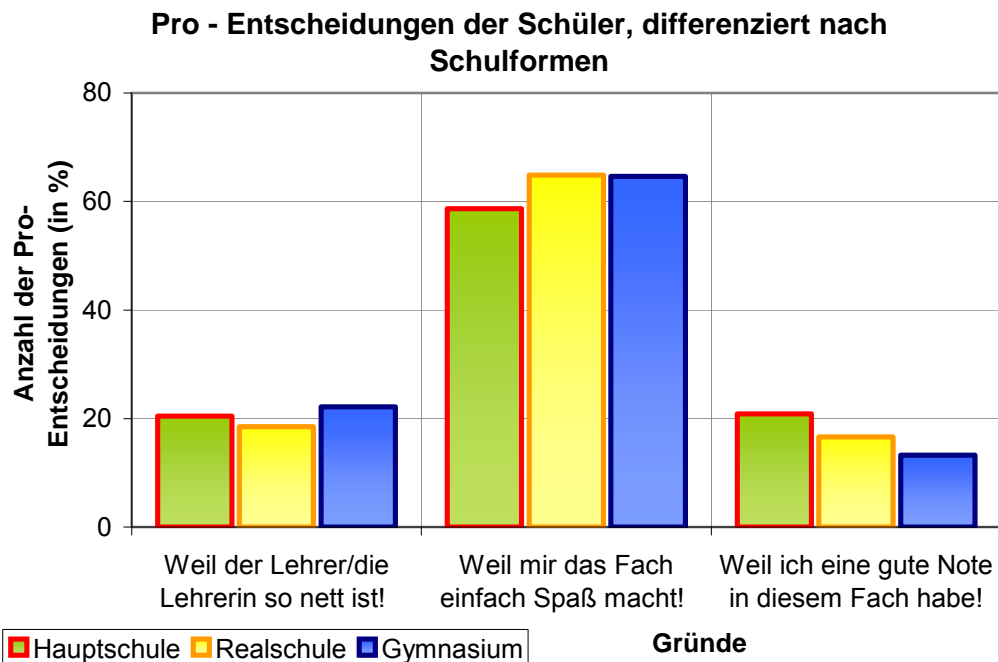


Abbildung 25: Pro-Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach Schulformen

Angenommen, diese Gründe wirken sich auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus, sollte die Lehrkraft darauf achten, den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten und ‚nett‘, d.h. fair, gerecht und authentisch zu sein. Eine Note ist, nach Aussagen der Realschülerinnen und -schüler und der Gymnasiasten kein entscheidender Motivator. Bei Hauptschülerinnen und -schülern ist die Note jedoch ebenso ausschlaggebend wie die ‚Nettigkeit‘ der Lehrkraft.

Tabelle 33: Besuch an einer anderen Schulform

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Ja	81	8,7
	Nein	844	90,7
	Gesamt	925	99,4
Fehlend		6	6
Gesamt		931	100,0

Tabelle 33 zeigt, dass 81 der 925 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler vor der Befragung bereits an einer anderen Schulform waren.

10.1 Deskriptive Statistik

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der einzelnen Tests der Schülerinnen und Schüler deskriptiv eingegangen. Zunächst wird die Auswertung der Ergebnisse des schulischen Selbstkonzepts detailliert dargestellt.

Tabelle 34: Mittelwerte des schulischen Selbstkonzepts, der Lern- und Leistungsmotivation sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens, jeweils differenziert nach Dimension der Variablen und aufgeschlüsselt für Schulformen (Schf.) und Jahrgangsstufen (Jgst.). (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, Kl. = Klasse)

Schulisches Selbstkonzept													
		Individuell			Kriterial			Sozial			Absolut		
Variable		M	N	s	M	N	s	M	N	s	M	N	s
Schf.	HS	3,90	174	1,33	3,41	173	0,75	3,70	170	1,94	3,65	172	0,68
	RS	3,66	341	0,79	3,46	343	0,71	3,55	339	0,68	3,79	338	0,67
	GY	3,46	309	0,70	3,43	365	0,68	3,31	388	0,85	3,82	396	0,59
Jgst.	Kl. 5	3,82	258	0,77	3,52	297	0,78	3,40	310	1,61	3,80	315	0,66
	Kl. 7	3,53	280	0,72	3,38	277	0,66	3,47	275	0,64	3,74	279	0,62
	Kl. 10	3,58	286	1,15	3,42	307	0,67	3,55	312	0,74	3,78	312	0,63
Insg.		3,64	824	0,91	3,44	881	0,71	3,47	897	1,10	3,78	906	0,64
Lern- und Leistungsmotivation													
		Lernziele			Annäherungs- leistungsziele			Vermeidungs- leistungsziele			Arbeitsver- meidung		
Variable		M	N	s	M	N	s	M	N	s	M	N	s
Schf.	HS	3,74	164	0,72	3,67	166	0,82	2,91	170	0,94	2,98	164	0,95
	RS	3,82	328	0,72	3,46	336	0,82	2,71	334	0,80	2,67	330	0,87
	GY	3,83	389	0,66	3,03	388	0,82	2,41	380	0,80	2,75	378	0,94
Jgst.	Kl. 5	3,91	310	0,69	3,38	307	0,86	2,68	302	0,85	2,83	298	0,96
	Kl. 7	3,73	261	0,65	3,38	272	0,83	2,75	273	0,83	2,76	267	0,90
	Kl. 10	3,77	310	0,72	3,18	311	0,87	2,45	309	0,84	2,70	307	0,91
Insg.		3,81	881	0,69	3,31	890	0,86	2,62	884	0,85	2,76	872	0,92
Lern- und Arbeitsverhalten													
		Stressbewältig.			Arbeitshaltung								
Variable		M	N	s	M	N	s						
Schf.	HS	2,27	171	0,35	2,15	170	0,38						
	RS	2,38	326	0,34	2,26	327	0,39						
	GY	2,29	385	0,34	2,28	384	0,38						
Jgst.	Kl. 5	2,37	301	0,33	2,39	301	0,32						
	Kl. 7	2,32	270	0,34	2,26	270	0,39						
	Kl. 10	2,27	311	0,36	2,09	310	0,38						
Insg.		2,32	882	0,35	2,25	881	0,38						

10.1.1 Auswertung des schulisches Selbstkonzepts

Individuell

Die individuelle Bezugsnorm, so zeigt Tabelle 34, ist bei Hauptschülerinnen und -schülern stärker ausgeprägt ($M = 3,90$) als bei Gymnasiasten, die den niedrigsten Wert von $M = 3,46$ erreichen. Zudem zeigt die Tabelle, dass die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 einen Mittelwert von $M = 3,82$ aufweisen. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 erreichen einen Mittelwert von $M = 3,53$, die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 einen Mittelwert von $M = 3,58$.

Kriterial

Bei der kriterialen oder objektiven Bezugsnorm erreichen Realschülerinnen und -schüler den höchsten Mittelwert ($M = 3,46$). Hauptschülerinnen und -schüler erlangen den niedrigsten Mittelwert von $M = 3,41$. Demnach ist diese Bezugsnorm bei dieser Gruppe am geringsten ausgeprägt. Zu Beginn der Sekundarstufe I ($M = 3,52$) ist der Mittelwert der kriterialen Bezugsnorm am größten, welcher zur Jahrgangsstufe 7 zunächst abnimmt ($M = 3,38$) zur Jahrgangsstufe 10 dann aber wieder zunimmt ($M = 3,42$) (s. Tabelle 34).

Sozial

Bezüglich der sozialen Bezugsnorm zeigt sich, dass Hauptschüler den höchsten Mittelwert von $M = 3,70$ erreichen. Gymnasiasten erlangen den geringsten Mittelwert von $M = 3,31$, d.h. sie schätzen im sozialen Vergleich ihre Fähigkeiten am schlechtesten ein. Zu Beginn der Sekundarstufe I ist der erreichte Mittelwert bezüglich des Fähigkeitsselbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler (unabhängig der Schulform) im sozialen Vergleich am niedrigsten ($M = 3,40$). Im weiteren Verlauf nehmen die Mittelwerte des sozialen Vergleichs zu (s. Tabelle 34).

Absolut

Gymnasiasten erreichen hier den höchsten Mittelwert ($M = 3,82$), gefolgt von den Realschülerinnen und -schülern ($M = 3,79$) und den Hauptschülerinnen und -schülern ($M = 3,65$) (s. Tabelle 34). Nicht ersichtliche Vergleichsmaßstäbe sind in der Jahrgangsstufe 5 ($M = 3,80$) bei Schülerinnen und Schüler am stärksten ausgeprägt. Im Verlauf zur 7. Jahrgangsstufe ($M = 3,74$) nehmen die unersichtlichen Vergleichsmaßstäbe ab und zur Jahrgangsstufe 10 wieder zu ($M = 3,78$).

Im Folgenden soll nun auf die Lern- und Leistungsmotivation und mögliche Differenzen bezüglich der Schulformen und der Jahrgangsstufen eingegangen werden.

10.1.2 Auswertung der Lern- und Leistungsmotivation

Getestet wurden vier Arten von Zielorientierungen, die unabhängig von der Aufgabe das Lern- und Leistungsverhalten beeinflussen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zwischen den Schulformen und Jahrgangsstufen dargestellt.

Lernziele

Tabelle 34 zeigt, dass bei den Gymnasiasten ($M = 3,83$) das Streben nach Lernzielen stärker ausgeprägt ist als bei Hauptschülerinnen und -schülern, die den niedrigsten Mittelwert erreichen ($M = 3,74$). Zu Beginn der Sekundarstufe I erreichen die Schülerinnen und Schüler einen Mittelwert von $M = 3,91$. Dieser nimmt im Lauf der Jahrgangsstufen ab (s. Tabelle 34).

Annäherungsleistungsziele

Bezüglich der Dimension Annäherungsleistungsziele erreichen Hauptschülerinnen und -schüler bei der Zielorientierung Annäherungsleistungsziele einen höheren Mittelwert $M = 3,67$ als Gymnasiasten ($M = 3,03$), während die Realschülerinnen und -schüler in der Mitte liegen ($M = 3,46$). Tabelle 34 zeigt auch, dass im Laufe der Sekundarstufe I das

Streben danach, seine selbst wahrgenommenen Stärken zu zeigen (Annäherungsleistungsziele) bei den Schülerinnen und Schülern abnimmt.

Vermeidungsleistungsziele

Bei den Vermeidungsleistungszielen erreichen Hauptschülerinnen und -schüler einen höheren Mittelwert $M = 2,91$ als die Realschülerinnen und -schüler ($M = 2,71$) und die Gymnasiasten ($M = 2,41$).

Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 erreichen den höchsten Mittelwert von $M = 2,75$, während die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 weniger nach Vermeidungsleistungszielen streben ($M = 2,45$) (s. Tabelle 34).

Arbeitsvermeidung

Bezüglich des Strebens nach Arbeitsvermeidung erreichen Hauptschülerinnen und -schüler ($M = 2,98$) den höchsten Mittelwert. Gymnasiasten erreichen einen Mittelwert von $M = 2,75$ und Realschülerinnen und -schüler einen Wert von $M = 2,67$. Tabelle 34 zeigt auch, dass zu Beginn der Sekundarstufe I (Jg. 5) die Schülerinnen und Schüler einen Mittelwert von $M = 2,83$ erreichen. Im weiteren Verlauf über die Jahrgangsstufe 7 zur Jahrgangsstufe 10 nehmen die Mittelwerte ab.

10.1.3 Auswertung des Lern- und Arbeitsverhaltens

Die Arbeitshaltung sowie die Stressbewältigung helfen die Begabungen des einzelnen in entsprechende Schulleistungen umzusetzen.

Stressbewältigung

Tabelle 34 zeigt, dass die Realschülerinnen und -schüler den höchsten Mittelwert von $M = 2,38$ erreichen. Insgesamt können die Schülerinnen und Schüler hier einen maximalen Mittelwert von $M = 3,0$ erreichen, d.h. die Fähigkeit Lernprozessesstörungen zu bestehen ist bei ihnen am stärksten ausgeprägt, der zu erreichende minimale Mittelwert liegt bei $M = 1,0$, d.h. in diesem Fall wäre die eben genannte Fähigkeit gar nicht ausgeprägt. Im Laufe der Schulzeit, d.h. von der 5.

Jahrgangsstufe ($M = 2,37$) bis zur 10. Jahrgangsstufe ($M = 2,27$), nimmt der Mittelwert ab (s. Tabelle 34).

Arbeitshaltung

Bei der Arbeitshaltung zeigt Tabelle 34, dass Gymnasiasten ($M = 2,28$) den höchsten Mittelwert aufweisen. Die Schülerinnen und Schüler konnten auch hier einen maximalen Mittelwert von $M = 3,0$ bzw. einen minimalen Mittelwert von $M = 1,0$ erreichen. Bei der Arbeitshaltung, betrachtet im Verlauf der Schuljahre der Jahrgangsstufen 5 bis 10 zeigt sich, dass diese kontinuierlich abnimmt.

10.2 Überprüfung der Hypothesen

Im Folgenden geht es um die Überprüfung der hier aufgestellten Hypothesen für die Gruppe der Schüler. Zu diesem Zweck wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit dem dreifach gestuften Faktor Schulform und den abhängigen Variablen schulisches Selbstkonzept, Lern- und Leistungsmotivation und Lern- und Arbeitsverhalten durchgeführt.

10.2.1 Überprüfung der Hypothesen zum schulische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern

Schulisches Selbstkonzept – Individuell

Die Mittelwerte hinsichtlich des individuellen schulischen Selbstkonzepts unterscheiden sich signifikant für die berücksichtigten Schulformen ($F(2, 821) = 7,55, p < .001$; s. Tabelle 35). Die Hauptschülerinnen und -schüler erreichen den höchsten ($M = 3,90$), die Gymnasiasten den niedrigsten Mittelwert ($M = 3,46$). Die Realschülerinnen und -schüler liegen mit ihrem erreichten Mittelwert von $M = 3,66$ zwischen den genannten Schulformen.

Entgegen der Hypothese zeigt sich das folgende Datenmuster: Gymnasiasten zeigen die niedrigsten Werte und demnach das negativste Selbstkonzept bezüglich der individuellen Dimension. Hauptschülerinnen und -schüler weisen die höchsten Werte und somit das positivste Selbstkonzept bezüglich der individuellen Dimension auf. Die

Realschülerinnen und -schüler liegen in der Mitte. Der Post-Hoc-Test nach der Scheffé-Prozedur zeigt, dass sich sowohl die Gymnasiasten signifikant von den Haupt- als auch von den Realschülerinnen und -schülern (je $p < .004$) unterscheiden.

Schulisches Selbstkonzept – Kriterial

Hinsichtlich der Mittelwerte des kriterialen schulischen Selbstkonzepts zeigten sich keine signifikanten Differenzen unter Berücksichtigung der Schulformen ($F(2, 880) = 0,23$).

Tabelle 35: Mittelwerte des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes, der Lern- und Leistungsmotivation und des Lern- und Arbeitsverhaltens, differenziert nach Schulformen

Welche Schulform besuchst Du?	Mittelwert	N	Standardabweichung
Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept – Individuell			
Hauptschule	3,90	174	1,33
Realschule	3,66	341	0,79
Gymnasium	3,46	309	0,70
Insgesamt	3,64	824	0,91
Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept- Sozial			
Hauptschule	3,70	170	1,94
Realschule	3,55	339	0,68
Gymnasium	3,31	388	0,85
Insgesamt	3,47	897	1,10
Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept – Absolut			
Hauptschule	3,65	172	0,68
Realschule	3,79	338	0,67
Gymnasium	3,82	396	0,59
Insgesamt	3,78	906	0,64
Lern- und Leistungsmotivation – Annäherungsleistungsziele			
Hauptschule	3,67	166	0,82
Realschule	3,46	336	0,82
Gymnasium	3,03	388	0,82
Insgesamt	3,31	890	0,86
Lern- und Leistungsmotivation – Annäherungsleistungsziele			
Hauptschule	2,91	170	0,94
Realschule	2,71	334	0,80
Gymnasium	2,41	380	0,80
Insgesamt	2,62	884	0,85

Tabelle 35 (Forts.): Mittelwerte des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes, der Lern- und Leistungsmotivation und des Lern- und Arbeitsverhaltens, differenziert nach Schulformen

Welche Schulform besuchst Du?	Mittelwert	N	Standardabweichung
Lern- und Leistungsmotivation – Arbeitsvermeidung			
Hauptschule	2,98	164	0,95
Realschule	2,67	330	0,87
Gymnasium	2,75	378	0,94
Insgesamt	2,76	872	0,92
Lern- und Arbeitsverhalten – Stressbewältigung			
Hauptschule	2,27	171	0,35
Realschule	2,38	326	0,34
Gymnasium	2,29	385	0,34
Insgesamt	2,32	882	0,35
Lern- und Arbeitsverhalten – Arbeitshaltung			
Hauptschule	2,15	170	0,38
Realschule	2,26	327	0,39
Gymnasium	2,28	384	0,38
Insgesamt	2,25	881	0,38

Schulisches Selbstkonzept – Sozial

Die Mittelwerte, welche sich hinsichtlich des sozialen schulischen Selbstkonzeptes für die berücksichtigten Schulformen ergeben, unterscheiden sich signifikant ($F(2, 896) = 8,96, p < .001$). Tabelle 35 zeigt, dass die Hauptschülerinnen und -schüler den höchsten Mittelwert von $M = 3,70$ und die Gymnasiasten den niedrigsten von $M = 3,31$ erreichen. Die Realschülerinnen und -schüler liegen mit ihrem erreichten Mittelwert von $M = 3,55$ zwischen den Gymnasiasten und den Hauptschülerinnen und -schülern. Diesbezüglich wird die Hypothese nicht bestätigt, d.h. es zeigt sich, dass die Gymnasiasten die niedrigsten Werte aufweisen und so im sozialen Vergleich das am schwächsten ausgebildete Selbstkonzept aufweisen, die Hauptschülerinnen und -schüler erreichen die höchsten Werte und haben somit bezüglich dieser Dimension das am stärksten ausgeprägte Selbstkonzept. Die Werte der Realschülerinnen und -schüler liegen zwischen den Werten der Gymnasiasten und denen der Hauptschülerinnen und -schüler. Der Post-Hoc-Test zeigt im Falle des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes – Sozial, dass sich sowohl die

Schülerschaft der Hauptschulen signifikant von den Gymnasiasten, als auch von den Realschülerinnen und -schülern (je $p < .001$) unterscheiden.

Schulisches Selbstkonzept – Absolut

Tabelle 35 zeigt, dass sich bezüglich des absoluten schulischen Selbstkonzepts die Mittelwerte unter Berücksichtigung der Schulformen signifikant unterscheiden ($F(2, 908) = 11,93, p < .001$). Gymnasiasten erreichen hier den höchsten Mittelwert von $M = 3,65$, gefolgt von den Realschülerinnen und -schülern ($M = 3,79$), während Hauptschülerinnen und -schüler hier den niedrigsten Mittelwert von $M = 3,65$ erreichen. Konsistent mit der aufgestellten Hypothese zeigen die Gymnasiasten bezüglich der hier genannten Dimension die höchsten Werte und haben diesbezüglich das am stärksten ausgebildete Selbstkonzept, während die Hauptschülerinnen und -schüler die niedrigsten Werte erreichen und so das am schwächsten ausgebildete Selbstkonzept aufweisen. Die Realschülerinnen und -schüler liegen in der Mitte. Hier zeigt der Post-Hoc-Test, dass sich sowohl die Gymnasiasten von den Haupt- als auch von den Realschülerinnen und -schülern (je $p < .000$) signifikant unterscheiden.

Schulisches Selbstkonzept – insgesamt

Betrachtet man das schulische Selbstkonzept insgesamt (alle Subskalen zu einem Gesamtindex gemittelt), zeigen sich signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulformen ($F(2, 791) = 6,121, p < .001$; s. Tabelle 35). Entgegen der aufgestellten Hypothese haben die Hauptschülerinnen und -schüler insgesamt das positivste schulische Fähigkeitsselbstkonzept ($M = 2,73$). Die Ergebnisse der Realschülerinnen und -schüler liegen zwischen den Hauptschülern und den Gymnasiasten ($M = 2,70$). Die Gymnasiasten erreichen den niedrigsten Mittelwert von $M = 2,62$ und haben demnach das am schwächsten ausgebildete schulische Selbstkonzept aller getesteten Schülerinnen und Schüler des dreigliedrigen Schulsystems. Dies entspricht in der Tendenz nicht der aufgestellten Hypothese.

10.2.2 Überprüfung der Hypothesen zur Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern

Lern- und Leistungsmotivation – Lernziele

Die Mittelwerte bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation (Lernziele) unterscheiden sich unter Berücksichtigung der Schulformen nicht signifikant ($F(2, 880) = 1,04$).

Lern- und Leistungsmotivation – Annäherungsleistungsziele

Tabelle 35 zeigt, dass bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation (Annäherungsleistungsziele) und unter Berücksichtigung der Schulformen sich die Mittelwerte signifikant unterscheiden ($F(2, 889) = 43,844$, $p > .001$). Beim Streben nach Annäherungsleistungszielen erreichen Hauptschülerinnen und -schüler den höchsten Mittelwert von $M = 3,67$, gefolgt von den Realschülerinnen und -schülern ($M = 3,46$). Gymnasiasten erreichen den niedrigsten Mittelwert von $M = 3,03$. Hypothesenkonform zeigen die Gymnasiasten bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation (Annäherungsleistungsziele) den niedrigsten Wert und streben demnach am wenigsten danach ihr wahrgenommenes Können zu zeigen, die Hauptschülerinnen und -schüler mit dem höchsten Wert streben somit am stärksten danach ihre wahrgenommenen Fähigkeiten zu präsentieren. Der Post-Hoc-Test zeigt, dass diese Gruppenunterschiede signifikant sind (je $p < .000$).

Lern- und Leistungsmotivation – Vermeidungsleistungsziele

Betrachtet man die Mittelwerte der Vermeidungsleistungsziele, zeigen sich signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulformen ($F(2, 883) = 24,199$, $p < .001$). Hier erreichen die Hauptschülerinnen und -schüler hypothesenkonform den höchsten Wert ($M = 2,91$) und streben so am intensivsten nach dem Verbergen ihrer wahrgenommenen Schwächen. Gymnasiasten erreichen den niedrigsten Mittelwert von $M = 2,41$ und streben somit am geringsten nach Vermeidungsleistungszielen. Die Realschülerinnen und -schüler liegen erneut zwischen diesen beiden Gruppen mit einem Mittelwert von $M = 2,71$ (s. Tabelle 35). Es zeigt sich, dass das Ergebnis

des Scheffé Post-Hoc-Tests signifikante Differenzen zwischen den Gymnasiasten und den Real- als auch den Hauptschülerinnen und -schülern (je $p < .000$) nachweisen.

Lern- und Leistungsmotivation – Arbeitsvermeidung

Bei der Arbeitsvermeidung zeigt Tabelle 35, dass sich die Mittelwerte hinsichtlich der berücksichtigten Schulformen ebenfalls signifikant unterscheiden ($F(2, 871) = 6,371, p < .002$). Mit einem Mittelwert von $M = 2,98$ erreichen die Hauptschülerinnen und -schüler den höchsten Wert, gefolgt von den Gymnasiasten mit einem Mittelwert von $M = 2,75$. Die Realschülerinnen und -schüler erreichen hier den niedrigsten Mittelwert von $M = 2,67$. Das bedeutet, dass entgegengesetzt der aufgestellten Hypothese die Realschülerinnen und -schüler am wenigsten nach Arbeitsvermeidung streben und nicht die Gymnasiasten. Der höchste Wert der Hauptschülerinnen und -schüler geht allerdings mit der aufgestellten Hypothese überein und bestätigt, dass sie am stärksten nach Arbeitsvermeidung streben. Es zeigt sich, dass sich sowohl die Haupt- von den Realschülerinnen und -schülern ($p < .002$) und als auch von den Gymnasiasten ($p < .032$) signifikant unterscheiden.

10.2.3 Überprüfung der Hypothesen zum Lern- und Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern

Lern- und Arbeitsverhalten – Stressbewältigung

Tabelle 35 zeigt, dass sich die Mittelwerte hinsichtlich der Stressbewältigung des Lern- und Arbeitsverhaltens, unter Berücksichtigung der Schulformen signifikant unterscheiden ($F(2, 881) = 7,19, p < .001$). Mit einem Mittelwert von $M = 2,38$ erreichen die Realschülerinnen und -schüler den höchsten Wert, gefolgt von den Gymnasiasten ($M = 2,29$). Die Hauptschülerinnen und -schüler erreichen mit $M = 2,27$ den niedrigsten Mittelwert.

Entgegen der Hypothese zeigt das Datenmuster, dass die Realschülerinnen und -schüler die am stärksten ausgeprägte Fähigkeit besitzen Lernstörungen zu bestehen. Konform mit der Hypothese ist die

am schwächsten ausgeprägte Fähigkeit der Hauptschülerinnen und -schüler Behinderungen im Lernprozess zu bewältigen. Hier liegen die Werte der Gymnasiasten in der Mitte. Der Unterschied zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern unterstützt die aufgestellte Hypothese, der Realschülerwert dagegen nicht. Der Post-Hoc-Test zeigt, dass die genannten Gruppenunterschiede signifikant (je $p < .006$) sind.

Lern- und Arbeitsverhalten - Arbeitshaltung

Bezüglich der Arbeitshaltung zeigen sich zudem signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulformen ($F(2, 880) = 6,882, p < .001$). Bei der Arbeitshaltung erreichen Hauptschülerinnen und -schüler den niedrigsten Mittelwert von $M = 2,15$, gefolgt von den Realschülerinnen und -schülern ($M = 2,26$). Gymnasiasten erreichen den höchsten Mittelwert von $M = 2,28$ (s. Tabelle 35). Konsistent mit der aufgestellten Hypothese zeigen die Gymnasiasten die am stärksten ausgeprägte, die Hauptschülerinnen und -schüler die am schwächsten ausgeprägte Arbeitshaltung. Durch das Ergebnis des Scheffé Post-Hoc-Tests zeigt sich eine Signifikanz dieser Differenzen (je $p < .001$).

Lern- und Arbeitsverhalten – Insgesamt

Die Mittelwerte hinsichtlich des Lern- und Arbeitsverhaltens insgesamt unterscheiden sich signifikant für die berücksichtigten Schulformen ($F(2, 862) = 6,299, p < .002$; s. Tabelle 35). Übereinstimmend mit den aufgestellten Hypothesen zeigen die Hauptschülerinnen und -schüler diesbezüglich den niedrigsten Wert und somit das am schwächsten ausgebildete, die Gymnasiasten mit dem höchsten Wert das am stärksten ausgebildete Lern- und Arbeitsverhalten insgesamt. Die Realschülerinnen und -schüler liegen mit dem erreichten Wert zwischen den Schülerinnen und Schülern der anderen beiden Schulformen.

10.2.4 Fazit der Hypothesenüberprüfung für Schülerinnen und Schüler

Gruppe der Hauptschülerinnen und -schüler

Die Daten zeigen, dass Hauptschülerinnen und -schüler ein positives schulisches Selbstkonzept, eine geringe Lern- und Leistungsmotivation und zudem ein ineffektives Lern- und Arbeitsverhalten aufweisen. So lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass entgegen der Hypothese die Hauptschüler a.) das positivste schulische Selbstkonzept haben, sie aber konsistent zu der Hypothese b.) die geringste Lern- und Leistungsmotivation und c.) das ineffizienteste Lern- und Arbeitsverhalten aufweisen.

So ist die formulierte Hypothese zum schulischen Selbstkonzept also ohne Unterstützung durch die vorliegenden Daten vorerst zu verwerfen. Eine geeignete Alternativhypothese könnte sein, dass Hauptschülerinnen und -schüler die geringen Erwartungen der Gesellschaft internalisiert zu haben scheinen und diese durch ein positives schulisches Selbstkonzept zu kompensieren versuchen.

Ein weiterer Erklärungsansatz für die nicht erwarteten Ergebnisse der Hauptschülerinnen und -schüler bezüglich des Selbstkonzeptes ist, dass die einzelnen Dimensionen des Selbstkonzepttests (SESSKO) zu global verfasst sind. So kann z.B. die Dimension Kriterial, d.h. die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an den schulischen Anforderungen, zu unspezifisch sein. Auch die Items zur Dimension Sozial, welche die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an den Fähigkeiten anderer erheben soll, können zu allgemein ge- und verfasst sein. ‚Die Aufgaben in der Schule fallen mir leichter als meinen Mitschülern‘ als ein konkretes Beispielitem der Dimension Sozial, zeigt das Problem der möglichen Ungenauigkeit. Würde man an den eben genannten Beispielen detaillierter in die Tiefe gehen, d.h. Schülerinnen und Schüler nach spezifischen schulischen Anforderungen oder nach den Fähigkeiten der anderen in einem bestimmten Fach befragen, würde man wahrscheinlich andere Ergebnisse erhalten. Dies ist ein bereits bekanntest Phänomen der

Selbstkonzepttests allgemein. Daraus ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Beobachtungsstudien in einem nächsten Schritt könnten helfen, das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler der drei Schulformen genauer zu untersuchen.

Die Lern- und Leistungsmotivation entspricht der Hypothese: Hauptschülerinnen und -schüler streben intensiv nach Leistungszielen und Arbeitsvermeidung. Dieses Streben führt langfristig zu schlechten schulischen Leistungen. Auch das Lern- und Arbeitsverhalten ist insgesamt das ineffizienteste, d.h. sie haben die größten Probleme mit der Selbstmotivation, dem Verstehen, der Problemlösung, der Konzentration und der Bewältigung von Versagensängsten. Sie zeigen die geringste Bereitschaft zu einem gründlichen Lern- und Problemlöseverhalten und sind am wenigsten dazu in der Lage Lernprozessesstörungen zu bestehen.

Gruppe der Realschülerinnen und -schüler

Das Datenmuster zeigt, dass entgegen der Hypothese die Realschülerinnen und -schüler a.) ein negativeres schulisches Selbstkonzept als Hauptschülerinnen und -schüler und ein positiveres als Gymnasiasten haben. Die Ergebnisse bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation stimmen mit der Hypothese überein, d.h. Realschülerinnen und -schüler haben b.) eine effektivere Lern- und Leistungsmotivation als Hauptschülerinnen und -schüler, aber eine weniger effektive als Gymnasiasten. Auch sind die Ergebnisse des Lern- und Arbeitsverhaltens konsistent mit der Hypothese. Die Realschülerinnen und -schüler haben c.) ein effizienteres Lern- und Arbeitsverhalten als Hauptschülerinnen und -schüler, jedoch ein ineffizienteres als Gymnasiasten.

Aufgrund des unerwarteten positiven schulischen Selbstkonzepts der Hauptschülerinnen und -schüler, dessen Ursachenklärung gerade versucht wurde und des negativen Selbstkonzepts der Gymnasiasten, liegt das Selbstkonzept zwar wie erwartet zwischen dem der Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen, jedoch stellt es sich anhand der

Ergebnisse dieser Untersuchung als positiveres schulisches Fähigkeitsselbstkonzept als das der Gymnasiasten und als schlechteres als das der Hauptschülerinnen und -schüler heraus. Auf der einen Seite streben Realschülerinnen und -schüler insgesamt zwar stärker als Gymnasiasten nach Leistungszielen, jedoch streben sie weniger intensiv nach Arbeitsvermeidung. Insgesamt bewirkt jedoch die Lern- und Leistungsmotivation der Realschülerinnen und -schüler, dass es langfristig zu schlechteren schulischen Leistungen kommt als bei den Gymnasiasten. Auf der anderen Seite streben sie weniger intensiv als Hauptschülerinnen und -schüler sowohl nach Leistungszielen als auch nach Arbeitsvermeidung. Daher erlangen Realschülerinnen und -schüler langfristig bessere schulische Leistungen als Hauptschülerinnen und -schüler. Zudem liegt eine größere Bereitschaft zu einem gründlichen, konzentrierten und pflichtbewussten Lern- und Problemlöseverhalten vor. Das Lern- und Arbeitsverhalten der Realschülerinnen und -schüler hilft ihnen eher als den Hauptschülerinnen und -schülern, ihre Begabungen in entsprechende schulische Leistungen umzusetzen.

Gruppe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten

Gymnasiasten haben ein negatives schulisches Selbstkonzept, eine effektive Lern- und Leistungsmotivation und ein effektives Lern- und Arbeitsverhalten.

Die Ergebnisse des schulischen Selbstkonzepts stimmen bei den Gymnasiasten nicht mit der aufgestellten Hypothese überein. Sie haben a.) das negativste schulische Fähigkeitsselbstkonzept (mit Ausnahme der Dimension Absolut). Trotzdem sind die Ergebnisse bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation mit der Hypothese konsistent, d.h. Gymnasiasten haben b.) die effektivste Lern- und Leistungsmotivation und zudem c.) das effizienteste Lern- und Arbeitsverhalten.

Als alternative Fragestellung wäre zu untersuchen, ob Gymnasiasten dieses negative schulische Selbstkonzept aufgrund des Leistungsdrucks, welcher durch die Erwartungen der Gesellschaft (vgl.

Sozialkonstruktivismus) entsteht, ausbilden und sich demnach im zeitlichen als auch im sozialen Vergleich weniger zutrauen. Doch auch hier gilt die Problematik der z.T. zu unspezifischen Fragestellungen im Selbstkonzepttest (SESSKO).

Die Lern- und Leistungsmotivation als auch das Lern- und Arbeitsverhalten der Gymnasiasten stimmen jedoch mit den aufgestellten Hypothesen überein. So streben Gymnasiasten weniger intensiv nach Leistungszielen als die Schülerinnen und Schüler der anderen beiden Schulformen. Auch streben sie weniger intensiv als Hauptschülerinnen und -schüler nach Arbeitsvermeidung, was insgesamt dazu führt, dass sie kurz- als auch langfristig bessere schulische Leistungen erlangen werden. Hinzu kommt ihr effektives Lern- und Arbeitsverhalten, welches ihnen ermöglicht ihre Begabungen in entsprechende schulische Leistungen umzusetzen. Im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern der Real- und Hauptschulen schaffen sie es, sich am stärksten selbst zu motivieren, sich zu konzentrieren, Unterrichtsinhalte zu verstehen und zu speichern. Sie zeigen das effektivste Problemlöseverhalten und gehen mit Versagensängsten am konstruktivsten um.

10.3 Diskussion

10.3.1 Das schulische Selbstkonzept

Individuell

Hauptschülerinnen und -schüler besitzen bezüglich der Dimension Individuell das signifikant positivste schulische Selbstkonzept, während die Gymnasiasten das signifikant negativste Selbstkonzept haben. Es scheint, als ob Hauptschülerinnen und -schüler das internalisierte schlechte Bild, welches ihnen die Gesellschaft vermittelt, durch ein unrealistisch positives Selbstkonzept zu kompensieren versuchen. Bei dem negativen Selbstkonzept der Gymnasiasten kann ein Grund der vorherrschende enorme Leistungsdruck sein.

Wie Studien zeigen (vgl. Yussen & Kane, 1985), bevorzugen jüngere Kinder gegenüber älteren die individuelle Bezugsnorm: Wenn z.B. eine Schülerin der 5. Klasse einer Realschule ihre momentanen Leistungen bewerten soll, vergleicht sie diese in erster Linie mit ihren Leistungen aus der Grundschule. So zeigt auch die Mittelwertverteilung der vorliegenden Daten, dass die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 das positivere Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen als ältere Schülerinnen und Schüler. Sie bevorzugen den Vergleich mit ihren eigenen Fähigkeiten in der Vergangenheit. Bis zur 7. Jahrgangsstufe nimmt das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler ab, welches sich auch in einer Verschlechterung ihrer Noten widerspiegelt. Da sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Jahrgangsstufe in der Pubertät befinden und sich dementsprechend mit zahlreichen anderen Dingen des Lebens intensiv beschäftigen, scheint ihre Einschätzung ihrer Fähigkeiten korrekt zu sein. Zur 10. Jahrgangsstufe nimmt das Fähigkeitsselbstkonzept wieder zu. Auch hier scheint die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler realistisch zu sein, da sie sich in dieser Jahrgangsstufe für die anstehenden Vergleichsarbeiten oder den möglichen Schulabschluss mehr anstrengen.

Kriterial

Der kriteriale Vergleich meint die sachlich gesetzten Kriterien, wie z.B. das Erreichen eines bestimmten Lernziels. Diese Bezugsnorm bezeichnet also den Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit bestimmten Kriterien. Realschülerinnen und -schüler erreichen diesbezüglich einen höheren Mittelwert, das bedeutet, dass sie bezüglich ihrer Fähigkeiten zum Erreichen gesetzter Ziele ein positiveres Selbstkonzept haben als die Schülerinnen und Schüler der anderen beiden Schulformen. Hauptschülerinnen und -schüler erreichen den niedrigsten Mittelwert. Zu Beginn der Sekundarstufe I scheint die kriteriale Bezugsnorm von Bedeutung zu sein, wonach sie zur Jahrgangsstufe 7 zunächst abnimmt, zur Jahrgangsstufe 10 dann aber wieder ansteigt. Auch hier ist ein Zusammenhang mit den Lebensumständen (Pubertät in der

Jahrgangsstufe 7) und der Schulstruktur (Abschluss in Jahrgangsstufe 10) erkennbar.

Sozial

Schulleistungen finden im sozialen Kontext statt. So benutzen Schülerinnen und Schüler auch den sozialen Vergleich, um Aussagen über die Höhe der eigenen Fähigkeiten machen zu können. In einer Schulklasse werden eigene Fähigkeiten also auch immer im Vergleich zu denen der Mitschülerinnen und Mitschüler eingeschätzt. Bezüglich der Schulformen zeigen Hauptschülerinnen und -schüler im sozialen Vergleich das signifikant positivste Selbstkonzept; Gymnasiasten hingegen erlangen beim sozialen Vergleich das negativste schulische Fähigkeits-selbstkonzept. Vor allem Gymnasiasten meinen, dass ihnen die Aufgaben in der Schule schwerer fallen als ihren Mitschülern. Dagegen sind Hauptschülerinnen und -schüler der Meinung, dass ihnen die Aufgaben in der Schule leichter fallen als ihren Mitschülern – und weiterhin, dass sie im Vergleich mehr können. Realschülerinnen und -schüler geben an, dass ihnen das Lernen von neuen Dingen in der Schule leichter fällt als ihren Mitschülern.

Innerhalb der sozialen Bezugsnorm der Klassengemeinschaft erreichen die Hauptschülerinnen und -schüler das positivste Selbstkonzept; die Gymnasiasten schätzen ihre eigenen Fähigkeiten im sozialen Vergleich am negativsten ein. Die Ursache dafür kann in den eher homogenen Leistungsgruppen (Klassen) an Gymnasien liegen: Im Vergleich zu ähnlich leistungsstarken Mitschülern ist das Wahrnehmen eigener Stärken schwieriger (und fällt somit nicht zum eigenen Vorteil aus).

In der 5. Jahrgangsstufe ist das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler bezüglich des sozialen Vergleichs eher negativ. Die Einschätzungen, ob den Mitschülern etwas leichter bzw. schwerer fällt, ist für die Fünftklässler sehr schwer; dies wurde auch während der Testphase deutlich, da bezüglich dieses Items häufig Fragen von Seiten der Schüler

gestellt wurden („Wie soll ich das wissen, ob mir Sachen leichter/schwerer fallen als den anderen?“).

Absolut

Man kann die Einschätzung seiner eigenen Fähigkeiten aber auch absolut vornehmen, d.h. die benutzen Vergleichsmaßstäbe sind nicht ersichtlich. Eine vergleichsfreie Aussage ist z.B. „Ich bin schlau!“. Gymnasiasten erreichen hier den signifikant höchsten Mittelwert, gefolgt von den Real- und den Hauptschülerinnen und -schülern. Hauptschülerinnen und -schüler gebrauchen demnach am wenigsten nicht ersichtliche Vergleichsmaßstäbe. Nicht ersichtliche Vergleichsmaßstäbe sind zu Beginn der Sekundarstufe I bei Schülerinnen und Schülern am stärksten ausgeprägt. Im Verlauf zur 7. Jahrgangsstufe nehmen diese Vergleichsmaßstäbe ab und zur Jahrgangsstufe 10 wieder zu. Hauptschülerinnen und -schüler halten sich für weniger intelligent und geben zudem an, dass sie in der Schule weniger können (s. sich-selbsterfüllende-Prophezeiungen). Die Realschülerinnen und -schüler liegen im Mittel darunter; Gymnasiasten erreichen hier die höchsten Mittelwerte, d.h. dass sie sich eher für intelligenter halten und angeben, dass sie in der Schule mehr können als die Schülerinnen und Schüler der anderen beiden Schulformen.

Zusammenfassung der Auswertung des schulischen Selbstkonzepts insgesamt

Je nachdem, wie Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen, können sich trotz gleicher Begabung unterschiedliche Leistungen ergeben. Ein positives Fähigkeitsselbstkonzept geht mit guten Leistungen einher und umgekehrt, da das Fähigkeitsselbstkonzept Einfluss auf die Erfolgserwartungen wie auch auf die Ursachenzuschreibungen hat. Ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept, wie dass der Gymnasiasten kann bei gesetzten sachlichen Kriterien, wie z.B. in Leistungssituationen (kriterial) dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler in irrelevante Gedanken abschweifen, d.h. sie denken z.B. bereits während einer

Klausur an ihr Versagen und an die Folgen eines solchen Misserfolges. Solche Gedankengänge erschweren dann die Konzentration von Schülerinnen und Schülern während der Klausurzeit und erschweren zugleich die Möglichkeiten zur adäquaten Lösung der gestellten Aufgaben. Schlechte Leistungen als Resultat würden demnach nicht überraschen.

Äußere Rahmenbedingungen, wie z.B. kleinere Klassengrößen und Lernen in leistungsheterogenen Gruppen an Hauptschulen können einen Einfluss auf das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler haben. Auch das Klassenklima kann sich auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Unter Klassenklima versteht man die kollektive Wahrnehmung von Leistungs- und Konkurrenzdruck, wie es an den Gymnasien zunehmend vorherrscht. Unter diesen Gesichtspunkten wird das Fähigkeitsselbstkonzept der Gymnasiasten besser verständlich: Der häufig und als stark wahrgenommene Leistungs- und Konkurrenzdruck, verursacht durch das Elternhaus, die Schule, die gesellschaftlichen und eigene Erwartungen, hat einen negativen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler dieser Schulform.

Für Schülerinnen und Schüler ist es von einem hohen funktionalen Wert ein realistisches Fähigkeitsselbstkonzept zu haben, da sie somit angemessen mit Leistungsaufgaben umgehen können. Bei Gymnasiasten scheint dies so zu sein: Besonders im Bezug auf den Vergleich der jetzigen Fähigkeiten mit den eigenen Fähigkeiten der Vergangenheit geben sie an, dass sie z.B. mit den Aufgaben in der Schule zum Zeitpunkt der Erhebung schlechter zu Recht kommen als früher. Das Niveau der Aufgaben nimmt natürlich an weiterführenden Schulen und im Laufe der Schulzeit zu. Es ist nun anspruchsvoller als in der Grundschule. Auch der Leistungsdruck nimmt dem eigentlich erwarteten hohen Fähigkeitsselbstkonzept der Gymnasiasten den sprichwörtlichen ‚Wind aus den Segeln‘: Bei der Betrachtung der Vergleiche der einzelnen Items aller Subskalen sind die Gymnasiasten im Vergleich zu den Schülerinnen und

Schülern der Haupt- und Realschulen sehr zurückhaltend. Auch im sozialen Vergleich zeigt sich, dass die Gymnasiasten glauben, dass ihnen die Aufgaben in der Schule schwerer fallen als ihren Mitschülerinnen und Mitschülern (s. Konkurrenzdruck).

Jedoch haben Gymnasiasten das signifikant positivste Fähigkeitsselbstkonzept bezüglich der nicht ersichtlichen Vergleichsmaßstäbe („Ich bin sehr intelligent“). So lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass sie das Bild des „intelligenten und schlaunen Gymnasiasten“, welches die Gesellschaft von ihnen hat oder erwartet, verinnerlicht haben. Allein durch ihren Besuch dieser Schulform – die höhere Schule für die „intellektuelle Elite“ – verwandelt sich dieses Fremd- zum Selbstbild. Das Fähigkeitsselbstkonzept der Realschülerinnen und -schüler ist ein negativeres als das der Hauptschülerinnen und -schüler, jedoch ein positiveres als das der Gymnasiasten. Bezüglich der kriterialen Dimension haben Realschülerinnen und -schüler ein positiveres Selbstkonzept, d.h. in Punkto sachlich gesetzter Kriterien sind sie mit ihren Fähigkeiten zufriedener. Insgesamt fällt auf, dass sich in den Selbstkonzepten der Schülerinnen und Schüler der drei Schulformen das Ansehen sowie die Erwartungen an diese widerspiegeln. Jedoch sei an dieser Stelle nochmals auf die bereits angesprochene Problematik der z.T. unspezifischen bzw. zu allgemeinen Fragen bezüglich des schulischen Selbstkonzeptfragebogens verwiesen.

Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 haben ein durchweg positives Fähigkeitsselbstkonzept, nur der soziale Vergleich fällt ihnen noch schwer bzw. ist für ihre Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten nicht relevant. In der 7. Jahrgangsstufe haben Schülerinnen und Schüler ein negativeres Fähigkeitsselbstkonzept, welches man auf die Lebensphase der Adoleszenz zurückführen kann. Hin zur 10. Jahrgangsstufe wird das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wieder positiver und realistischer. Interessant wird nun der Verlauf der Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler der

verschiedenen Jahrgangsstufen und Schulformen, da das Selbstkonzept Einfluss auf motivationale Faktoren hat. Motivationale Faktoren wiederum haben Einfluss auf das Verhalten und auf die somit erbrachten (Schul-) Leistungen.

10.3.2 Auswertung der Lern- und Leistungsmotivation

Lernziele

Hohe Mittelwerte bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation ‚Lernziele‘ bedeuten eine intensivere intrinsische Motivation und somit ein stärkeres Interesse für den Lerngegenstand. Daraus resultiert eine intensive, aktive kognitive Beschäftigung mit den Materialien und adäquatere Lösungsstrategien, wie z.B. tiefere Informationsverarbeitung und – als langfristige Folge – mehr Ausdauer.

Lernzielorientierte Lerner suchen verstärkt nach Hilfe und geben weniger schnell auf. Hohe Lernziele gehen mit adaptiven Kognitionen und Verhaltensweisen einher, die für gute Lernleistungen vorauszusetzen sind. Gymnasiasten erreichen hier erwartungsgemäß den höchsten Mittelwert, d.h. sie streben bei der Auseinandersetzung mit Aufgaben nach einer Erweiterung der eigenen Kompetenzen und zeigen langfristiges Engagement und gute Leistungen. Sie haben demnach das größte Interesse für den Lerngegenstand, im Gegensatz zu den Hauptschülerinnen und -schülern, die den geringsten Mittelwert erreichen. So erlangen Gymnasiasten eher eine bessere Qualität ihrer Leistungsergebnisse.

Zu Beginn der Sekundarstufe I ist das Streben nach einer Erweiterung der eigenen Kompetenzen am stärksten ausgeprägt; hier sind die Schülerinnen und Schüler wissbegierig. Bis zur Jahrgangsstufe 7 nimmt dieses Streben bei Schülerinnen und Schülern unabhängig der Schulform ab. Bis zur Jahrgangsstufe 10 nimmt das Streben jedoch wieder zu: Das Streben nach Kompetenzerweiterung gewinnt bei den Schülerinnen und Schülern wieder an Bedeutung. So ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 eine stärkere aktive, kognitive Beschäftigung

mit den Materialien und eine stärkere Ausdauer, die bei auftretenden Schwierigkeiten die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, nicht sofort aufzugeben. Die Fünftklässler beginnen demnach mit adaptiven Kognitionen und Verhaltensweisen, welche für gute Lernleistungen Voraussetzung sind. Allen Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, dass das zu Lernende interessant und sinnstiftend ist. Neue Ideen zu bekommen ist für die Gymnasiasten nicht von elementarer Bedeutung, wie es Hauptschülerinnen und -schüler nicht für wichtig halten, in der Schule zum Nachdenken angeregt zu werden. Gymnasiasten geben bei kniffligen bzw. schweren Aufgaben weniger schnell auf als Haupt- und Realschülerinnen und -schüler. Sie zeigen adaptive Kognitionen und Verhaltenweisen, die langfristig mit guten Lernleistungen einhergehen.

Annäherungsleistungsziele

Hohe Ausprägungen bei dieser Zielorientierung gehen kurzfristig mit guten Leistungen einher – das bedeutet jedoch nicht, dass sich diese Schülerinnen und Schüler dauerhaft mit Aufgaben auseinandersetzen, so dass langfristige Erfolge garantiert wären: Schnelles Aufgeben ist ein Merkmal der Annäherungsleistungsziele. Es bleibt also fraglich, ob man genug Motivation aus diesen Leistungszielen schöpfen kann, um langfristig gute Leistungen zu erbringen. Besonders schlechte Ergebnisse bzw. Leistungen zeigen sich beim Verfolgen von Leistungszielen (Annäherungsleistungsziele) und einem gleichzeitig niedrigen Fähigkeitskonzept. In diesem Fall hat man den Wunsch, im sozialen Vergleich gut abzuschneiden, glaubt aber gleichzeitig, nicht besonders viel leisten zu können.

Hauptschülerinnen und -schüler zeigen bei der Zielorientierung Annäherungsleistungsziele die signifikant höchste Ausprägung und Gymnasiasten die signifikant niedrigste, während die Realschülerinnen und -schüler mit ihrem Mittelwert dazwischen angesiedelt sind. Das Streben danach, sein Wissen und Können nach Außen hin zu präsentieren, ist bei Hauptschülerinnen und -schülern signifikant stärker

ausgeprägt als bei Schülerinnen und Schülern der anderen beiden Schulformen. So kann es zwar kurzfristig zu Erfolgen bzw. guten Leistungen kommen – doch langfristige Erfolge sind nicht gesichert. In Prüfungssituationen kann das Streben nach dieser Zielorientierung ein kurzfristigen positiven Einfluss auf die Leistungsergebnisse haben – ob jedoch genug Motivation aus Leistungszielen geschöpft werden kann um langfristig gute Leistungen zu erbringen, ist fraglich. Somit erklärt sich das positive Fähigkeitsselbstkonzept der Hauptschülerinnen und -schüler im sozialen Vergleich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern: Sie haben den Wunsch, im sozialen Vergleich gut abzuschneiden, glauben aber gleichzeitig, nichts leisten zu können, wie das negative Fähigkeitsselbstkonzept der Hauptschülerinnen und -schüler im Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit nicht ersichtlichen/absoluten Vergleichsmaßstäben (s.o.) verdeutlicht.

In den Jahrgangsstufen 5 und 7 streben die Schülerinnen und Schüler stärker nach schnellen, guten Leistungen (s. Prüfungssituationen). Sie bringen noch nicht die Ausdauer und Motivation mit, die langfristig zu guten Leistungen führen. Erst in der 10. Jahrgangsstufe nimmt das Streben nach diesem Ziel in der Tendenz bei den Schülerinnen und Schülern ab.

Vermeidungsleistungsziele

Hohe Ausprägungen bei den Vermeidungsleistungszielen bedeutet ein intensives Streben danach, selbst wahrgenommene Schwächen zu verbergen. Hauptschülerinnen und -schüler legen laut den Ergebnissen der Mittelwerte den signifikant größten Wert darauf, ihre unzureichenden Kompetenzen zu verbergen. Dieser Effekt ist für alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 (Phase der Adoleszenz) zudem festzuhalten.

Das Streben nach dieser Zielorientierung geht kurz- als auch langfristig mit schlechten Leistungen einher: Die Vermeidungstendenzen gehen mit geringem Interesse, geringer intrinsischer Motivation und im schulischen

Bereich häufig mit schlechten Noten einher. Eine besondere Beachtung sollte auch hier den Hauptschülerinnen und -schülern gelten, da es sich bei dieser Zielorientierung erneut um das Streben nach einem Leistungsziel handelt. Auch hier erreichen die Hauptschülerinnen und -schüler die signifikant höchsten Werte. Hier ist die Aufgabe der Lehrkräfte der Hauptschülerinnen und -schüler (sowie der Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe), diesen konstruktive Lernziele nahe zu bringen. Im Gegensatz zu Leistungszielen können so bessere kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Voraussetzungen für gute Leistungs- und Lernmotivation geschaffen werden.

Arbeitsvermeidung

Das Streben nach Arbeitsvermeidung bedeutet, dass man bei der Erledigung von Aufgaben möglichst wenig Arbeit zu investieren versucht. Hohe Ausprägungen bei dieser Zielorientierung gehen kurz- als auch langfristig mit geringem Engagement und schlechten Leistungen einher. Die Mittelwertverteilung zeigt, dass Hauptschülerinnen und -schüler signifikant am stärksten nach Arbeitsvermeidung streben. Sie versuchen bei der Erledigung von Aufgaben mit möglichst wenig Arbeitsaufwand solche zu bewältigen.

Zu Beginn der Sekundarstufe I ist die Arbeitsvermeidung bei den Schülerinnen und Schülern am stärksten ausgeprägt. Im weiteren Verlauf über die Jahrgangsstufe 7 zur Jahrgangsstufe 10 nimmt das Streben nach geringem Arbeitsaufwand bei der Erledigung von Aufgaben ab. Auch Gymnasiasten zeigen zum Teil hohe Mittelwerte bei einzelnen Items. Realschülerinnen und -schüler scheuen am wenigsten den Arbeitsaufwand der aufgebracht werden muss, um Aufgaben zu erledigen.

Es liegen bei dieser Zielorientierung weder Lern- noch Leistungsanreize vor. Auch hier ist die Aufgabe der Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern, welche im besonders stark ausgeprägten Maß nach Arbeitsvermeidung streben, ihnen konstruktive Lernziele nahe zu bringen.

Zusammenfassung der Auswertung der Lern- und Leistungsmotivation insgesamt

Ursachen für schulische Misserfolge oder andere hinter den Erwartungen zurückbleibende Leistungen können a.) in der Person selbst liegen, es kann b.) an fehlender Begabung als auch c.) an fehlender Motivation liegen. Allerdings gehen mangelnde Begabung, ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept und mangelnde Motivation meistens miteinander einher. Die entscheidende Rolle in den Motivationstheorien spielen die sogenannten Zielpräferenzen: Lehrerinnen und Lehrer sollten umfassende Kenntnisse über die Wichtigkeit der einzelnen Unterrichtsinhalte für die Schülerinnen und Schüler haben (sinngabender Unterricht) und zudem wissen, wonach jeder einzelne Schüler strebt (individuelle Förderung). Die Klärung dieser Zielpräferenzen spielt eine zentrale Rolle zur Klärung von Lern- und Leistungsunterschieden.

10.3.3 Auswertung des Lern- und Arbeitsverhaltens

Wie die Schulerfolgsvorschung (vgl. Weinstein, 1988; Wang, 1994; Brown, 1967) und die Analysen der schulischen Misserfolgsursachen (vgl. Zielinski, 1995; Schwarzer, 1980) gezeigt haben, ist das Lern- und Arbeitsverhalten in Bezug auf die Schulleistungen von elementarer Rolle, da die Arbeitshaltung sowie die Stressbewältigung helfen, die Begabungen des einzelnen in entsprechende Schulleistungen umzusetzen.

Stressbewältigung

Es lässt sich festhalten, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gymnasiasten, den Real- und den Hauptschülern gibt. Die bei den Hauptschülerinnen und -schülern am schwächsten ausgeprägte Fähigkeit Lernprozessstörungen zu bestehen begründet sich wahrscheinlich aus ihren fehlenden Methodenkenntnissen solche zu bewältigen und womöglich auch unter einem vorhandenen Leistungsdruck, mit dem Bewusstsein, dass sie besonders gefordert sind ihre Begabungen in gute Schulleistungen umzusetzen, da sie als ‚das letzte Glied der schulischen Ausbildung‘ gelten (vgl. Sozialkonstruktivismus).

Auch bei den Gymnasiasten liegt es möglicherweise unter dem z.T. enormen Leistungsdruck dieser Schulform, so dass die Schülerinnen und Schüler diesem Druck nur unter erschwerten Bedingungen entgegen treten. Es ist möglich, dass Realschülerinnen und -schüler nicht unter einem vergleichbaren Leistungsdruck leiden und dementsprechend anders, z.T. effektiver mit Lernprozessesstörungen umgehen können, da sie weder das eben schon ‚letzte Glied der schulischen Ausbildungskette‘ sind, noch wird von ihnen, wie von Gymnasiasten eine ‚Bestleistung‘ erwartet (vgl. Sozialkonstruktivismus). Im Laufe der Schulzeit, d.h. von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe nimmt die Fähigkeit, Lernprozessesstörungen zu bestehen ab.

Arbeitshaltung

Gymnasiasten bringen die signifikant höchste Bereitschaft zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lern- und Problemlöseverhalten im Schulalltag auf. Ihnen fällt es somit am leichtesten ihre Begabungen in entsprechende Schulerfolge umzusetzen. Hauptschülerinnen und -schüler haben nach der Mittelwertverteilung die signifikant größten Probleme mit der Selbstmotivierung, dem Behalten und Verstehen, der Problemlösung, der Konzentration und der Bewältigung von Versagensängsten im Schulalltag. Ihnen fällt es am schwersten ihre Begabungen mit Hilfe einer effektiven Arbeitshaltung in entsprechende schulische Leistungen umzusetzen. Bei der Arbeitshaltung, betrachtet im Verlauf der Schuljahre der Jahrgangsstufen 5 bis 10 zeigt sich, dass diese kontinuierlich von Stufe zu Stufe abnimmt, unabhängig der Schulform. So lässt sich festhalten, dass die Bereitschaft ein konzentriertes, pflichtbewusstes Lern- und Problemlöseverhalten im Schulalltag zu zeigen, im Laufe der Schulzeit deutlich abnimmt.

Auswertung des Lern- und Arbeitsverhaltens insgesamt

Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler haben Probleme mit der Selbstmotivierung, dem Behalten, dem Verstehen, der Problemlösung, der Konzentration und der Bewältigung von Versagensängsten. Sie zeigen

signifikant schlechtere Lern- und Arbeitsverhaltensmerkmale, d.h. neben der Begabung gibt es zwei Faktoren, welche für den Schulerfolg mitentscheidend sind: die Arbeitshaltung und die Stressbewältigung. Realschüler und Gymnasiasten zeigen ein effektives Lern- und Arbeitsverhalten, d.h. sie weisen eine konstruktive Art mit Stress umzugehen auf und sie haben eine effektive Arbeitshaltung im schulischen Bereich; beide Faktoren helfen ihnen ihre Begabungen in entsprechende Schulleistungen umzusetzen. Hauptschülerinnen und -schüler haben bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens die größten Probleme. Vergleiche von Extremgruppen (vgl. Keller, 1993) zeigen, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler signifikant schlechtere Lern- und Arbeitsverhaltensmerkmale aufweisen.

Grundsätzlich gilt jedoch festzuhalten, dass zunächst eine Begabung existent sein muss um so, mit den hier erwähnten Stützfaktoren Arbeitshaltung und Stressbewältigung, das Möglichste aus eben dieser heraus zu holen und somit entsprechende Schulleistungen zu erreichen. Betrachtet man das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Jahrgangsstufen 5 bis 10, so zeigt sich, dass dies kontinuierlich abnimmt. Dies bedeutet, dass die grundsätzliche Bereitschaft zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lern- und Problemlöseverhalten und der Fähigkeit Lernprozessesstörungen zu bestehen, abnimmt.

10.3.4 Didaktische Implikationen

Im Folgenden geht es nun um die aus den Ergebnissen resultierenden didaktischen Konsequenzen.

Didaktische Konsequenzen bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler

Zunächst gilt es an dieser Stelle zu klären, was man unter dem Begriff Lernen versteht. Angehende Lehrerinnen und Lehrer werden im Bereich der Diagnostik im Laufe ihres Studiums bedauerlicherweise nicht ausgebildet. Um Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei Schülerinnen und

Schüler ausfindig zu machen, wären Schulpsychologen und kleinere Klassen von Nöten. Die Schulpsychologen könnten im Falle eines Schülers, der eben genannte Probleme hätte untersuchen, wo die Ursachen und welche, im Detail zu eliminierenden Lernschwierigkeiten liegen (kognitive Überforderung, soziale Probleme, etc.). Der Psychologe sollte den Schüler/die Schülerin über einen gewissen Zeitraum begleiten, eine systematische Lernförderung entwickeln und den Änderungsprozess des Schülers durch positive Verstärkung unterstützen. Dies ist im Einzelfall als auch im Falle von ganzen Lerngruppen möglich.

Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten haben, wie bereits erwähnt, Probleme mit der Selbstmotivierung, dem Behalten, dem Verstehen, der Problemlösung, der Konzentration und der Bewältigung von Versagensängsten. So gilt es Trainingsprogramme mit geeigneten Methoden und Ritualen für diese Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen und einzuüben. Schülerinnen und Schüler, dessen Arbeitshaltung ineffektiv ist, sollten lernen sich selbst zu motivieren (Bsp. durch Autosuggestion). Sie sollten lernen zu festen Zeiten (ressourcenbezogene Lernstrategie), als auch mit Hilfe von metakognitiven Lernstrategien zu lernen. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler lernen ihre Lernphasen selbst zu steuern, selbst zu planen, zu organisieren (mit ausreichend Pausen), selbst zu überwachen, zu prüfen und selbst zu evaluieren. Zudem sollte der Ort/der Platz, an dem gelernt wird, lernförderlich gestaltet sein (ressourcenbezogene Lernstrategie). Lernstrategien sind im Gegensatz zu Prozeduren oder Handlungen spezielle Handlungssequenzen, mit denen ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll (Prozeduren bzw. Techniken sind nur Teilhandlungen, die je nach Situation und Aufgabe in die jeweilige Strategie integriert werden). Strategien sind mehr oder weniger komplexe, unterschiedlich weit generalisierbare, bewusst oder auch unbewusst eingesetzte Vorgehensweisen zur Realisierung von Lernzielen und zur Bewältigung von Lernanforderungen (vgl. Lompscher, 1994). Unterschieden werden die Strategien u.a. nach der Direktheit der Beteiligung an der

Informationsverarbeitung. Direkt an der Informationsverarbeitung beteiligte Lernstrategien sind so genannte Primärstrategien. Dazu gehören die kognitiven Lernstrategien. Strategien welche indirekt bei der Informationsverarbeitung beteiligt sind, nennt man Stützstrategien. Dazu zählen die metakognitiven Strategien, die Selbstmotivierung, die Abschirmung gegen konkurrierende Handlungstendenzen, die Aufmerksamkeitssteuerung und die Zeitplanung, welche zu den ressourcenbezogenen Strategien gehört (vgl. Baumert, 1994).

Kognitive Strategien

Kognitive Strategien sind Prozesse, welche der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung dienen. Dazu gehören vor allem die Strategien der Elaboration, der Wiederholung und der Organisation (vgl. Pintrich & Garcia, 1991). Beim Elaborieren geht es um ein tiefes Verständnis von Informationen bzw. um eine Informationsanreicherung. Die neuen Informationen werden in eine Art Netzwerk eingebunden, so dass Verbindungen zu bereits Bekanntem oder Ähnlichem hergestellt werden. Dazu können im Kopf z.B. Bilder mit den neuen Informationen verknüpft oder Beispiele konstruiert werden. Beim Wiederholen geht es um Lerntätigkeiten, welche durch das aktive Wiederholen einzelner Fakten eine feste Verankerung im Langzeitgedächtnis zu erreichen versuchen.

Bei dieser Art von Memorierungstätigkeit geht es jedoch nicht nur um das Einprägen von einzelnen Fakten, sondern auch um das Einprägen von Zusammenhängen und Regeln (vgl. Weinstein, 1988). Das Ziel des Organisierens ist eine so genannte Informationsreduktion. Neue Informationen sollen nach ihren Teilen und deren Beziehungen geordnet werden, um so die Informationsfülle zu reduzieren und den Abruf von Informationen über so gebildete Strukturen zu lenken und zu vereinfachen.

Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien sind unmittelbare Kontroll- und Steuermechanismen, die in Lernprozessen zum Einsatz kommen (vgl. Pintrich, 1989). Dafür ist Wissen über Wissensaneignung notwendig. Sie

umfassen die Planung von einzelnen Lernschritten, die Überprüfung eigener Lernfortschritte durch Selbstüberwachung und die adaptive Regulation des eigenen Lernverhaltens, abhängig vom Lernfortschritt (comprehension monitoring strategies) (vgl. Weinstein, 1988). Metakognitive Strategien nennt man auch übergeordnete Strategien. Zur Verdeutlichung zeigt die Abbildung 26 die einzelnen Teilbereiche, welche in metakognitiven Strategien beinhaltet sind.

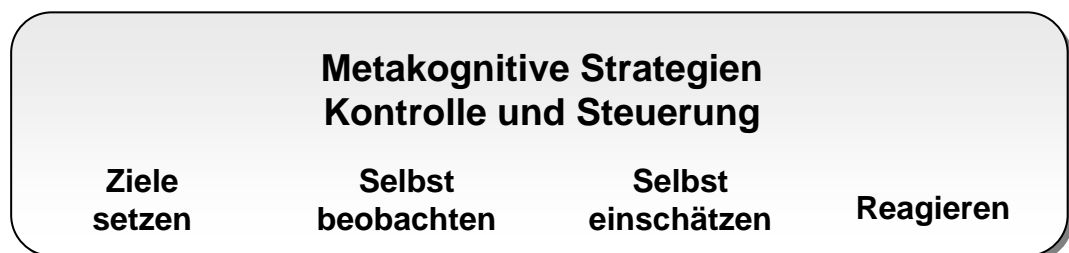


Abbildung 26: Metakognitive Strategien (vgl. Hasselhorn, 1992)

Ressourcenbezogene Strategien

Unter ressourcenbezogenen Strategien versteht man das Verfügbarmachen von Ressourcen, die das Lernen unterstützen (Stützstrategien), welche in interne und externe Ressourcen unterschieden werden. Die Erstellung eines Zeitplans zum Lernen zählt z.B. zu den internen Ressourcen (Zeitmanagement), das Gestalten eines Arbeitsplatzes, der konzentriertes und ungestörtes Lernen garantiert, dagegen zu den externen Ressourcen (Lernumgebung). Interne Ressourcen sind aufgebrauchte Anstrengung, Aufmerksamkeit und Zeit. Zu den externen Ressourcen zählen die Studien- bzw. Lernumgebung, Zusammenarbeit sowie personale als auch sachliche Hilfen.

Schülerinnen und Schüler die Probleme mit der Stressbewältigung haben, sollten zu den schon genannten Methoden, an Selbstsicherheit gewinnen (Bsp. Wiederholungsstrategie). Sie sollten Entspannungsübungen beherrschen, um sich nicht in Versagensängste hinein zu steigern und sie sollten lernen sich und ihre Leistungen realistisch einschätzen zu können.

Fazit

Aus Gründen der Überschaubarkeit, werden die Ergebnisse wie folgt unterteilt betrachtet:

- 1.) unter schulformspezifischen Aspekten und
- 2.) unter jahrgangsstufenspezifischen Aspekten.

Schulformspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen

Hauptschülerinnen und -schüler haben bezüglich des Vergleichs der eigenen Fähigkeit im Verlauf der Zeit und im sozialen Vergleich ein positiveres Fähigkeitsselbstkonzept als die Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen. Doch bezüglich des Erreichens von sachlich gesetzten Kriterien und nicht ersichtlichen, hier so genannten absoluten Vergleichsmaßstäben, haben die Hauptschülerinnen und -schüler ein negativeres Selbstkonzept. Die Realschülerinnen und -schüler haben bezüglich der sachlich gesetzten Kriterien das positivste Fähigkeitsselbstkonzept. Die Gymnasiasten zeigen im Bereich der absoluten Vergleichsmaßstäbe („Ich bin schlau!“) das positivste schulische Selbstkonzept. Bei der Lern- und Leistungsmotivation zeigen die Gymnasiasten, dass sie stärker als die Schülerinnen und Schüler der anderen beiden Schulformen nach Zielorientierungen streben, die langfristig zu guten Schulleistungen führen. Hauptschülerinnen und -schüler zeigen das genaue Gegenteil. Sie streben signifikant am stärksten nach den Zielorientierungen, die kurz- als auch langfristig zu schlechten Leistungen führen. Realschülerinnen und -schüler streben weniger als Hauptschülerinnen und -schüler und Gymnasiasten nach Arbeitsvermeidung, d.h. ihnen geht es nicht darum mit möglichst wenig Arbeitsaufwand Aufgaben zu bewältigen. Die Lern- und Leistungsmotivationsmuster der Schülerinnen und Schüler des dreigliedrigen Schulsystems spiegeln sich in den Ergebnissen des Lern- und Arbeitsverhaltens wieder. Betrachtet man die Arbeitshaltung und die Stressbewältigung insgesamt, so zeigen die Realschülerinnen und -schüler das effektivste Lern- und Arbeitsverhalten. Ihnen gelingt es am

effektivsten Lernprozessesstörungen zu bestehen, da sie womöglich nicht unter einem ähnlichen Leistungsdruck stehen wie die Gymnasiasten. Gymnasiasten haben wiederum die effektivste Arbeitshaltung. Ein konzentriertes, pflichtbewusstes und gründlicheres Lern- und Problemlöseverhalten zeichnet sie aus. Hauptschülerinnen und -schüler schneiden bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens am schlechtesten ab. Sie bringen weder eine vergleichbare grundlegende Bereitschaft für ein gründliches Lern- und Problemlöseverhalten, noch die stark ausgeprägte Fähigkeit mit, Lernprozessesstörungen zu bestehen. Dieses Ergebnis verwundert jedoch nicht, wenn man sich das Streben der Hauptschülerinnen und -schüler nach Arbeitsvermeidung und dem Verbergen von eigenen Schwächen vor Augen führt.

Jahrgangsstufenspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen

Die Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe besitzen bezüglich der individuellen, der kriterialen und der absoluten Bezugsnorm das positivste Fähigkeitsselbstkonzept. Zur Jahrgangsstufe 7 nimmt das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler bezüglich aller gemessenen Kriterien ab, welches sich auch in ihren Noten widerspiegelt. Da sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Jahrgangsstufe in der Pubertät befinden und sich dementsprechend eher mit anderen Dingen des Lebens intensiv beschäftigen, scheint ihre Einschätzung ihrer Fähigkeiten korrekt zu sein. Außer bei der sozialen Bezugsnorm wird das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit immer positiver. In der Jahrgangsstufe 10 nimmt das Fähigkeitsselbstkonzept in Bezug auf die Vergleichsmaßstäbe Individuell, Kriterial und Absolut wieder zu. Auch hier scheint die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler realistisch zu sein, da sich in dieser Jahrgangsstufe viele Schülerinnen und Schüler anstrengen um gute Leistungen zu erbringen aufgrund der Vergleichsarbeiten oder dem möglicher Schulabschluss. Jedoch wird das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler nie wieder so positiv wie in der Jahrgangsstufe 5. Bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation zeigt sich, dass die hier gemessenen Zielorientier-

ungen in der Jahrgangsstufe 5 am stärksten ausgeprägt sind. Vor allem die Zielorientierung *Lernziele*, welche langfristig zu guten Schulleistungen führen. In Klasse 7 nimmt diese Zielorientierung ab, zur Jahrgangsstufe 10 jedoch wieder zu. Das Streben nach den anderen hier genannten Zielorientierungen, welche kurz- als auch langfristig zu schlechten schulischen Leistungen führen, nehmen im Laufe der Schulzeit ab. Besonders fällt auf, dass das Streben nach der Zielorientierung Vermeidungsleistungsziele in der Jahrgangsstufe 7 am stärksten auftritt. Dies verwundert im Zusammenhang mit dem, sehr negativen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept in dieser Jahrgangsstufe nicht. Schülerinnen und Schüler streben demnach stark nach dem Verbergen eigens erkannter Schwächen. Beim Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass sie in der 5. Jahrgangsstufe am stärksten zu pflichtbewusstem, konzentriertem und gründlichem Lern- und Problemlöseverhalten bereit sind und zudem Lernprozessesstörungen am effektivsten bestehen können. Das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler nimmt im Laufe der Schulzeit jedoch kontinuierlich ab.

Didaktische Konsequenzen

In der Schule gilt es alle Schülerinnen und Schüler gleich zu fördern und zu fordern, ohne einen Schüler aufgrund seiner sozialen Herkunft und der besuchten Schulform zu benachteiligen. Bezüglich des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts bestehen Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern der drei hier getesteten Schulformen. Zudem treten Veränderungen im Verlauf der Schulzeit ein, wie z.B. die Adoleszenz, unabhängig von Geschlecht und Schulform. In der 7. Jahrgangsstufe sinken die Mittelwerte aller getesteten Aspekte. So stehen z.B. das stärkere Streben nach Arbeitsvermeidung und ein negativeres Fähigkeitsselbstkonzept höchstwahrscheinlich im Zusammenhang mit dem Alter: Die Pubertät und die damit verbundenen Probleme haben höhere Priorität als Schulleistungen. Dies gilt es als Lehrkraft unbedingt zu beachten. Den durch Arbeitsvermeidung geprägten Zielorientierungen gilt

es entgegenzuwirken, damit Mädchen als auch Jungen langfristig gute Leistungen für sich und ein gewisses Maß an Engagement für die weiteren kommenden Jahrgangsstufen sichern können. Schülerinnen und Schülern, unabhängig von der besuchten Schulform sollte man das Ausmaß von geringer Motivation und dessen Folgen erklären, auch wenn es in dieser Jahrgangsstufe sicherlich schwierig ist, die Wichtigkeit von Schulleistungen zu vermitteln. Man sollte bereits zu Beginn der Sekundarstufe I Präventionsmaßnahmen einleiten, um dieses Phänomen in ihrem hier dargestellten Ausmaß zu verringern. Das negative Fähigkeitsselbstkonzept muss zusätzlich beachtet werden. Alle Schülerinnen und Schüler benötigen ein realistisches, ihren Leistungen und Fähigkeiten angepasstes Selbstwertgefühl. Lehrkräfte sollten den Schülerinnen und Schülern mehr Vertrauen in sich selbst und ihre Fähigkeiten vermitteln und ihre Versagensängste mindern – und sie in diesem Zuge ermutigen, eventuell auch mal über den üblichen schulischen ‚Unterrichtsfächer-Tellerrand‘ hinaus zu schauen. Dies kann sich dann auf die Studienfachwahlen bzw. Ausbildungsberufe und somit auf die weitere berufliche Karriere auswirken.

11 Die Perspektive der Lehrer

11.1 Deskriptive Statistik

Im Folgenden soll nun auf einzelnen Daten unter Berücksichtigung der schulformspezifischen Aspekte eingegangen werden.

Tabelle 36: Mittelwertverteilung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters der Lehrkräfte, differenziert nach Schulformen

		Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster			
		HS	RS	GY	Insg.
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	M	2,69	2,95	2,98	2,91
	N	18	49	35	102
	s	0,71	0,82	0,76	0,78
Beruflicher Ehrgeiz	M	2,08	2,57	2,31	2,40
	N	18	50	35	103
	s	0,69	0,82	0,90	0,84
Verausgabungsbereitschaft	M	3,03	3,24	2,97	3,11
	N	18	49	35	102
	s	1,08	0,91	1,13	1,02
Streben nach Perfektionismus	M	3,53	3,41	3,59	3,49
	N	18	49	35	102
	s	0,58	0,79	0,79	0,75
Distanzierungsfähigkeit	M	2,28	2,42	2,51	2,43
	N	18	49	35	102
	s	0,91	1,02	0,92	0,96
Resignationstendenz bei Misserfolg	M	2,06	2,32	1,94	2,14
	N	18	49	35	102
	s	0,91	0,76	0,76	0,80
Offensive Problembewältigung	M	3,89	3,64	3,74	3,72
	N	18	49	35	102
	s	0,68	0,62	0,67	0,65
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	M	3,42	3,25	3,66	3,42
	N	18	50	35	103
	s	0,83	0,76	0,76	0,79
Erfolgserleben im Beruf	M	4,00	3,81	4,16	3,96
	N	16	49	35	100
	s	0,88	0,63	0,69	0,71
Lebenszufriedenheit	M	3,44	3,71	4,26	3,85
	N	18	50	35	103
	s	0,95	0,57	0,62	0,73

Tabelle 36 (Forts.): Mittelwertverteilung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters der Lehrkräfte

		Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster			
		HS	RS	GY	Insg.
Erleben sozialer Unterstützung	M	3,53	3,48	3,99	3,66
	N	18	48	35	101
	s	0,72	0,83	0,74	0,81
Arbeitsengagement	M	2,72	2,94	2,87	2,88
	N	18	46	35	99
	s	0,39	0,42	0,43	0,42
Erlebte Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen	M	2,91	2,90	2,96	2,93
	N	18	47	35	100
	s	0,43	0,40	0,31	0,38
Emotionen	M	3,70	3,68	4,13	3,84
	N	16	48	35	99
	s	0,75	0,45	0,46	0,55

11.1.1 Auswertung des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters

Es folgen die Ergebnisse der Verhaltens- und Erlebensmerkmale der Lehrkräfte, differenziert nach Schulformen.

Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit

Tabelle 36 zeigt, dass Gymnasiallehrkräfte einen Mittelwert von $M = 2,98$ erreichen und somit diese Dimension bei ihnen stärker ausgeprägt ist als bei ihren Kollegen der anderen beiden Schulformen. Realschullehrkräfte erreichen einen Wert von $M = 2,95$ und Hauptschullehrkräfte erreichen einen Wert von $M = 2,69$.

Beruflicher Ehrgeiz

Betrachtet man in Tabelle 36 die Mittelwerte des beruflichen Ehrgeizes differenziert nach Schulformen, so zeigt sich, dass Realschullehrerinnen und -lehrer den höchsten Mittelwert erreichen ($M = 2,57$) und demnach einen stärker ausgeprägten beruflichen Ehrgeiz aufweisen, im Gegensatz zu den Gymnasiallehrerinnen und -lehrern ($M = 2,31$). Schlusslicht sind diesbezüglich die Hauptschullehrkräfte ($M = 2,08$).

Verausgabungsbereitschaft

Die Verausgabungsbereitschaft ist unter schulformspezifischen Aspekten (s. Tabelle 36) bei den Realschullehrkräften ($M = 3,24$) stärker ausgeprägt, als bei Hauptschullehrerinnen und -lehrern, die einen Mittelwert von $M = 3,03$ erreichen, während Gymnasiallehrkräfte einen Mittelwert von $M = 2,97$ erlangen.

Streben nach Perfektionismus

Betrachtet man das Streben nach Perfektion unter schulformspezifischen Aspekten, dann zeigt Tabelle 36, dass Gymnasiallehrkräfte mit $M = 3,59$ den höchsten Mittelwert erreichen und so dieses Streben bei dieser Gruppe stärker ausgeprägt ist als bei Hauptschullehrerinnen und -lehrern, die einen Mittelwert von $M = 3,53$ erreichen und den Realschullehrerinnen und -lehrern mit einem Mittelwert von $M = 3,41$, bei denen dieses Streben am schwächsten ausgeprägt ist.

Distanzierungsfähigkeit

Bezüglich der Distanzierungsfähigkeit differenziert nach Schulformen, zeigt Tabelle 36, dass Gymnasiallehrkräfte den höchsten Mittelwert von $M = 2,51$ aufweisen. Diese Fähigkeit ist bei ihnen stärker ausgebildet als bei den Realschul- ($M = 2,42$) und den Hauptschullehrkräften, die einen Mittelwert von $M = 2,28$ erreichen.

Resignationstendenz bei Misserfolg

Tabelle 36 zeigt, dass Realschullehrkräfte den höchsten Mittelwert von $M = 2,32$ erreichen, gefolgt von den Hauptschul- ($M = 2,06$) und den Gymnasiallehrkräften ($M = 1,94$), d.h. bei Realschullehrkräften ist die Resignationstendenz bei Misserfolgen am stärksten ausgeprägt.

Offensive Problembewältigung

Hauptschullehrkräfte erreichen ($M = 3,89$), im Vergleich zu den Lehrkräften der anderen beiden Schulformen den höchsten Mittelwert und weisen somit eine stärker ausgeprägte offensive Problembewältigung auf (s. Tabelle 36).

Innere Ruhe und Ausgeglichenheit

Das Erleben von psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts während des Schulalltags steht im Folgenden im Mittelpunkt der Betrachtung. So zeigt Tabelle 36, dass Gymnasiallehrkräfte aufgrund des höchsten Mittelwertes von $M = 3,66$ die am intensivsten ausgeprägte innere Ruhe und Ausgeglichenheit aufweisen, während Haupt- ($M = 3,42$) und Realschullehrkräfte ($M = 3,25$) jeweils niedrigere Mittelwerte erreichen (vgl. Distanzierungsfähigkeit).

Erfolgserleben im Beruf

Gymnasiallehrkräfte erreichen mit $M = 4,16$ den höchsten Mittelwert bezüglich dieser Dimension. Demnach ist das Erfolgserleben im Beruf bei dieser Gruppe am stärksten ausgeprägt. Die Lehrkräfte der Realschulen erreichen hier den niedrigsten Mittelwert ($M = 3,81$) (s. Tabelle 36).

Lebenszufriedenheit

Tabelle 36 zeigt, dass Gymnasiallehrkräfte den höchsten Mittelwert von $M = 4,26$ erreichen und somit mit ihrem Leben allgemein zufriedener sind als ihre Kollegen an den anderen beiden Schulformen. Realschullehrkräfte erreichen einen Mittelwert von $M = 3,71$. Hauptschullehrerinnen und -lehrer erreichen den niedrigsten Mittelwert von $M = 3,44$.

Erleben sozialer Unterstützung

Betrachtet man Kapitel 5.3 ff. (Das Ansehen der Lehrkräfte in Deutschland), so zeigt Tabelle 36 die entsprechenden Mittelwerte dazu. So erleben Gymnasiallehrkräfte die stärkste soziale Unterstützung und erreichen den höchsten Mittelwert ($M = 3,99$). Hauptschullehrerinnen und -lehrer erreichen einen niedrigeren Mittelwert ($M = 3,53$). Die Lehrkräfte an den Realschulen erreichen den niedrigsten Mittelwert ($M = 3,48$).

Das Arbeitsengagement

Nimmt man die eben genannten Subskalen zusammen und differenziert diese nach den Schulformen, so zeigt sich, dass Realschullehrkräfte den höchsten Mittelwert aufzeigen ($M = 2,94$), also ein stärker ausgeprägtes

Arbeitsengagement haben, als Gymnasiallehrkräfte ($M = 2,87$) und Hauptschullehrerinnen und -lehrer, die einen Mittelwert von $M = 2,72$ erreichen.

Erlebte Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen

Tabelle 36 zeigt die erlebte Widerstandsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer differenziert nach Schulformen. Gymnasiallehrerinnen und -lehrer erreichen einen Mittelwert von $M = 2,96$. Die Realschullehrkräfte erreichen den niedrigsten Mittelwert von $M = 2,90$ und haben die am schwächsten ausgeprägte Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen.

Emotionen

Tabelle 36 veranschaulicht, dass Gymnasiallehrkräfte ($M = 4,13$) den höchsten Mittelwert erreichen. Realschullehrkräfte haben den niedrigsten Mittelwert ($M = 3,68$) der drei Schulformen.

11.1.2 Auswertung des berufsbezogenen Leistungsmotivationsinventars

Leistungsmotivation ist die resultierende Tendenz eines inneren Konfliktes zwischen der Hoffnung auf Erfolg (Annäherung) und der Furcht vor Misserfolg (Vermeidung).

Tabelle 37: Mittelwertverteilung der berufsbezogenen Leistungsmotivation der
Lehrkräfte, differenziert nach Schulformen

		Berufsbezogenes Leistungsmotivationsinventar			
		HS	RS	GY	Insg.
Zielsetzung	M	5,22	5,14	5,00	5,11
	N	18	50	35	103
	s	1,06	1,11	1,17	1,12
Statusorientierung	M	4,87	4,90	4,78	4,85
	N	18	50	35	103
	s	1,02	1,00	0,90	0,97
Selbstkontrolle	M	5,08	4,67	4,90	4,82
	N	18	50	35	103
	s	1,32	1,30	0,85	1,17
Selbstständigkeit	M	4,81	4,79	5,11	4,90
	N	18	50	34	102
	s	1,14	0,89	0,91	0,94
Schwierigkeitspräferenz	M	4,69	4,60	5,18	4,82
	N	18	48	35	101
	s	0,94	1,22	0,88	1,09
Lernbereitschaft	M	4,31	4,35	4,77	4,49
	N	18	50	35	103
	s	0,83	1,13	1,17	1,11
Leistungsstolz	M	4,96	5,16	5,04	5,09
	N	18	49	35	102
	s	1,05	1,06	1,14	1,08
Anstrengung	M	3,56	3,74	3,17	3,51
	N	18	50	35	103
	s	1,72	2,00	1,67	1,85
Internalität	M	5,21	5,12	5,20	5,16
	N	16	49	35	100
	s	0,90	1,12	1,02	1,05
Furchtlosigkeit	M	4,98	5,11	5,74	5,30
	N	18	50	35	103
	s	1,20	1,21	0,99	1,17
Flexibilität	M	4,43	4,37	5,06	4,60
	N	18	50	34	102
	s	0,85	1,30	1,21	1,23
Erfolgszuversicht	M	5,13	5,00	5,16	5,07
	N	18	49	32	99
	s	0,94	1,11	0,97	1,03
Engagement	M	4,76	4,08	4,09	4,20
	N	18	49	35	102
	s	0,85	1,42	1,08	1,24

Tabelle 37 (Forts.): Mittelwertverteilung der berufsbezogenen
Leistungsmotivation der Lehrkräfte

		Berufsbezogenes Leistungsmotivationsinventar			
		HS	RS	GY	Insg.
Dominanz	M	4,85	4,89	4,74	4,83
	N	18	50	33	101
	s	0,89	0,79	1,02	0,88
Beharrlichkeit	M	5,13	5,61	5,69	5,55
	N	18	49	35	102
	s	1,48	1,02	1,00	1,11
berufsbezogene Leistungsmotivation insgesamt	M	4,95	4,80	5,03	4,90
	N	16	44	28	88
	s	0,50	0,59	0,53	0,56

Zielsetzung

Tabelle 37 zeigt, dass die Lehrkräfte an den Hauptschulen ($M = 5,22$) im Gegensatz zu ihren Kollegen der anderen Schulformen (Realschullehrkräfte ($M = 5,14$); Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,00$)) den höchsten Mittelwert erreichen und demnach bei ihnen die Zukunftsorientierung am stärksten ausgeprägt ist.

Statusorientierung

Realschullehrkräfte erreichen einen Mittelwert von $M = 4,90$, gefolgt von Hauptschullehrkräften ($M = 4,87$). Die Lehrkräfte an Gymnasien bilden hier, mit einem Mittelwert von $M = 4,78$ das Schlusslicht und streben am geringsten danach eine wichtige Position einzunehmen (s. Tabelle 37).

Selbstkontrolle

Tabelle 37 zeigt, dass Hauptschullehrkräfte ($M = 5,08$) im Vergleich zu den Lehrkräften der anderen Schulformen den höchsten Mittelwert erreichen. Demnach ist die Fähigkeit der Organisation der eigenen Arbeit bei ihnen am stärksten entwickelt.

Selbstständigkeit

Gymnasiallehrkräfte erreichen den höchsten Mittelwert ($M = 5,11$) (s. Tabelle 37) und zeigen die am stärksten ausgebildete Selbstverantwortlichkeit.

Schwierigkeitspräferenz

Tabelle 37 zeigt, dass Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,18$) einen höheren Mittelwert erreichen als Haupt- ($M = 4,69$) und Realschullehrkräfte ($M = 4,60$). Diese Mittelwertverteilung zeigt, dass die Realschullehrkräfte sich weniger von neuen Aufgaben motiviert fühlen als ihre Kollegen an den anderen beiden Schulformen.

Lernbereitschaft

Unter schulformspezifischer Betrachtung zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien ($M = 4,77$) den höchsten Mittelwert erreichen. Lehrkräfte an Realschulen erreichen einen Mittelwert von $M = 4,35$, während Hauptschullehrkräfte einen Mittelwert von $M = 4,31$ erreichen (vgl. Verausgabungsbereitschaft) (s. Tabelle 37).

Leistungsstolz

Die Mittelwertverteilung zeigt, dass der Leistungsstolz bei Realschullehrkräften ($M = 5,16$) stärker ausgeprägt ist als bei Hauptschullehrkräften, die den niedrigsten Mittelwert ($M = 4,96$) erreichen (s. Tabelle 37).

Anstrengung

Tabelle 37 zeigt, dass Realschullehrkräfte ($M = 3,74$) einen höheren Mittelwert erreichen als die Lehrkräfte an den Hauptschulen ($M = 3,56$) und Gymnasien ($M = 3,17$). Demnach zeigt sich die Anstrengungsbereitschaft bei den Realschullehrerinnen und -lehrern am stärksten ausgeprägt.

Internalität

Gymnasial- ($M = 5,20$) und Hauptschullehrkräfte ($M = 5,21$) schreiben Erfolg und Misserfolg eher internalen Ursachen zu als Realschullehrkräfte ($M = 5,12$) (s. Tabelle 37).

Furchtlosigkeit

Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,74$) erreichen einen höheren Mittelwert als ihre Kollegen an den Haupt- ($M = 4,98$) und Realschulen ($M = 5,11$). So scheint die Furchtlosigkeit bei Gymnasiallehrkräften am stärksten ausgeprägt zu sein (vgl. auch Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen und Emotionen) (s. Tabelle 37).

Flexibilität

In Tabelle 37 ist die Mittelwertverteilung der Flexibilität differenziert nach Schulformen dargestellt. So zeigt sich, dass Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,06$) im Vergleich einen höheren Mittelwert erreichen als Lehrkräfte der Haupt- ($M = 4,43$) und Realschulen ($M = 4,37$). Somit ist bei den Lehrkräften der Gymnasien die Flexibilität stärker ausgeprägt als bei den Lehrkräften der anderen beiden Schulformen (vgl. Furchtlosigkeit, Schwierigkeitspräferenz und Leistungsstolz).

Erfolgszuversicht

Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,16$), so zeigt Tabelle 37 erreichen den höchsten Mittelwert der Lehrkräfte der drei getesteten Schulformen und haben somit die am stärksten ausgeprägte Erfolgszuversicht.

Engagement

Den höchsten Mittelwert erreichen die Hauptschullehrkräfte von $M = 4,76$ und weisen so das am stärksten ausgebildete Engagement auf (s. Tabelle 37) (vgl. Distanzierungsfähigkeit und offensive Problembewältigung).

Dominanz

Realschullehrkräfte ($M = 4,89$) erreichen bei dieser Dimension den höchsten, die Lehrkräfte an den Gymnasien ($M = 4,74$) den niedrigsten

Mittelwert, d.h. sie sind weniger dominant als ihre Kollegen an den Realschulen (s. Tabelle 37).

Beharrlichkeit

Bei dieser Dimension zeigt sich, dass Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,69$) im Gegensatz zu ihren Kollegen der anderen beiden Schulformen in Punkto Beharrlichkeit den höchsten Mittelwert erreichen.

Berufsbezogene Leistungsmotivation insgesamt

Bezüglich der berufsbezogenen Leistungsmotivation erreichen die Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,03$) einen höheren Mittelwert als ihre Kollegen an den Haupt- ($M = 4,95$) und den Realschulen ($M = 4,80$). Demnach ist bei den Lehrkräften der Gymnasien die berufsbezogene Leistungsmotivation stärker ausgeprägt als bei den Lehrkräften der anderen beiden Schulformen (s. Tabelle 37).

11.1.3 Auswertung des Selbstkonzeptsinventars

Im Folgenden geht es nun um die Ergebnisse des Selbstkonzepts der Lehrkräfte differenziert nach Schulformen.

Tabelle 38: Mittelwertverteilung des Selbstkonzeptes der Lehrkräfte, differenziert nach Schulformen

		Selbstkonzeptsinventar			
		HS	RS	GY	Insg.
Ich-Stärke – Unsicherheit	M	4,65	4,44	5,27	4,76
	N	17	50	35	102
	s	1,45	1,04	0,88	1,13
Attraktivität – Marginalität	M	4,99	4,75	4,72	4,78
	N	17	49	35	101
	s	0,88	0,91	0,87	0,89
Durchsetzung – Kooperation	M	4,51	4,27	4,56	4,41
	N	17	50	35	102
	s	0,58	0,71	0,67	0,69
Ordnungsliebe – Sorglosigkeit	M	5,32	5,16	4,10	5,13
	N	17	50	35	102
	s	0,93	0,91	0,81	0,88
Vertrauen – Zurückhaltung	M	4,78	5,03	5,05	4,99
	N	18	50	35	103
	s	1,17	1,04	1,21	1,11

Ich Stärke – Unsicherheit

Tabelle 38 zeigt, dass Gymnasiallehrkräfte den höchsten Mittelwert bei der Ich-Stärke erreichen ($M = 5,27$) und somit eine stärker ausgeprägte Selbstsicherheit haben als Lehrkräfte der anderen beiden Schulformen. Hauptschullehrkräfte erreichen einen Mittelwert von $M = 4,65$ und Lehrkräfte der Realschulen erreichen einen Mittelwert von $M = 4,44$ (vgl. Erleben sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit, Furchtlosigkeit und psychischer Stabilität und Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen).

Attraktivität – Marginalität

Hauptschullehrkräfte weisen den höchsten Mittelwert bezüglich der Attraktivität ($M = 4,99$) auf. Realschullehrkräfte erreichen einen Mittelwert von $M = 4,75$ und Gymnasiallehrkräfte einen Mittelwert von $M = 4,72$. Demnach ist bei den Hauptschullehrkräften die selbst wahrgenommene Attraktivität am stärksten ausgebildet.

Durchsetzung – Kooperation

Tabelle 38 zeigt, dass Gymnasiallehrkräfte ($M = 4,56$) einen höheren Mittelwert bezüglich der Durchsetzungsfähigkeit erlangen als Haupt- ($M = 4,51$) und Realschullehrkräfte ($M = 4,27$).

Ordnungsliebe – Sorglosigkeit

Hauptschullehrkräfte ($M = 5,32$) haben einen höheren Mittelwert und besitzen demnach eine stärker ausgeprägte Ordnungsliebe als Gymnasiallehrkräfte ($M = 4,10$) (s. Tabelle 38) (vgl. auch Gehälter der Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen, Kapitel 5).

Vertrauen – Zurückhaltung

Tabelle 38 zeigt, dass Gymnasial- ($M = 5,05$) und Realschullehrkräfte ($M = 5,03$) höhere Mittelwerte erreichen als Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschulen ($M = 4,78$), die das am schwächsten ausgeprägte Vertrauen aufweisen.

11.1.4 Auswertung des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen

Bei den einzelnen vorgegebenen Items im dazugehörigen Fragebogen konnten Lehrerinnen und Lehrer Aussagen darüber treffen, ob die hier genannten Störungen bei ihren Schülerinnen und Schülern nicht (1), etwas oder manchmal (2) sowie genau oder häufig (3) vorkommen bzw. sich im Unterricht zeigen.

Tabelle 39: Lehreraussagen über das Verhalten ihrer Schüler, differenziert nach Schulformen

In welcher Schulform arbeiten Sie?	Mittelwert	N	Standardabweichung
Hauptschule	2,24	18	0,25
Realschule	1,95	49	0,33
Gymnasium	1,71	35	0,33
Insgesamt	1,92	102	0,36

So zeigt Tabelle 39, dass Lehrkräfte der Hauptschulen ($M = 2,24$) ihre Schülerinnen und Schüler für deutlich verhaltensauffälliger halten als die Lehrkräfte anderer Schulformen das tun.

11.2 Hypothesenprüfung

Im Folgenden geht es um die Überprüfung der hier aufgestellten Hypothesen für die Gruppe der Lehrer. Zu diesem Zweck wurde auch hier eine einfaktorielle Varianzanalyse mit dem dreifach gestuften Faktor Schulform und den abhängigen Variablen des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, der berufsbezogenen Lern- und Arbeitsmotivation und dem Selbstkonzept durchgeführt.

Tabelle 40: Mittelwerte des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, der berufsbezogenen Lern- und Arbeitsmotivation und dem Selbstkonzept, differenziert nach Schulformen

In welcher Schulform arbeiten Sie?	Mittelwert	N	Standardabweichung
Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster- beruflicher Ehrgeiz			
Hauptschule	2,08	18	0,69
Realschule	2,57	50	0,82
Gymnasium	2,31	35	0,90
Insgesamt	2,40	103	0,84
Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster- innere Ruhe und Ausgeglichenheit			
Hauptschule	3,42	18	0,83
Realschule	3,25	50	0,76
Gymnasium	3,66	35	0,76
Insgesamt	3,42	103	0,79
Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster- Erfolgserleben im Beruf			
Hauptschule	4,00	16	0,88
Realschule	3,81	49	0,63
Gymnasium	4,16	35	0,69
Insgesamt	3,96	100	0,71
Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster- Lebenszufriedenheit			
Hauptschule	3,44	18	0,95
Realschule	3,71	50	0,57
Gymnasium	4,26	35	0,62
Insgesamt	3,85	103	0,73
Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster- Erleben sozialer Unterstützung			
Hauptschule	3,53	18	0,72
Realschule	3,48	48	0,83
Gymnasium	3,99	35	0,74
Insgesamt	3,66	101	0,81
Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster- Emotionen			
Hauptschule	3,70	16	0,75
Realschule	3,68	48	0,45
Gymnasium	4,13	35	0,46
Insgesamt	3,84	99	0,55
Berufsbezogenes Leistungsmotivationsinventar - Schwierigkeitspräferenz			
Hauptschule	4,69	18	0,94
Realschule	4,60	48	1,22
Gymnasium	5,18	35	0,88
Insgesamt	4,82	101	1,09
Berufsbezogenes Leistungsmotivationsinventar - Furchtlosigkeit			
Hauptschule	4,98	18	1,20
Realschule	5,11	50	1,21
Gymnasium	5,74	35	0,99
Insgesamt	5,30	103	1,17

Tabelle 40 (Forts.): Mittelwerte des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, der berufsbezogenen Lern- und Arbeitsmotivation und dem Selbstkonzept

In welcher Schulform arbeiten Sie?	Mittelwert	N	Standardabweichung
Berufsbezogenes Leistungsmotivationsinventar - Flexibilität			
Hauptschule	4,43	18	0,85
Realschule	4,37	50	1,30
Gymnasium	5,06	34	1,21
Insgesamt	4,60	102	1,23
Selbstkonzeptinventar – Ich-Stärke – Unsicherheit			
Hauptschule	4,65	17	1,45
Realschule	4,44	50	1,04
Gymnasium	5,27	35	0,88
Insgesamt	4,76	102	1,13
Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen			
Hauptschule	2,24	18	0,25
Realschule	1,95	49	0,33
Gymnasium	1,71	35	0,33
Insgesamt	1,92	102	0,36

11.2.1 Überprüfung der Hypothesen zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehrerinnen und Lehrern

Beruflicher Ehrgeiz

Hinsichtlich der Mittelwerte des beruflichen Ehrgeiz existieren keine signifikanten Differenzen unter den berücksichtigten Schulformen ($F(2, 102) = 2,55$; s. Tabelle 40). Die Realschullehrerinnen und -lehrer erreichen mit $M = 2,57$ den höchsten Mittelwert. Die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer erreichen einen Mittelwert von $M = 2,31$ und die Hauptschullehrkräfte erreichen den niedrigsten Wert von $M = 2,08$, d.h. sie haben den am schwächsten ausgeprägten beruflichen Ehrgeiz. Somit zeigt sich bei den Lehrerinnen und Lehrern der Hauptschulen, die Hypothese im Trend bestätigt. Da die Realschullehrkräfte die höchsten und somit den am intensivsten ausgeprägten beruflichen Ehrgeiz zeigen und die Gymnasiallehrkräfte mit ihren erreichten Werten in der Mitte liegen, kann hier tatsächlich nur von einer erkennbaren Tendenz geredet werden. Der Post-Hoc-Test zeigt, dass sich sowohl die Realschul- von den Hauptschul-

und als auch von den Gymnasiallehrkräften im Trend unterscheiden, jedoch keine Signifikanz vorliegt.

Innere Ruhe und Ausgeglichenheit

Tabelle 40 zeigt die Mittelwerte bezüglich der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit der Lehrkräfte, differenziert nach den drei Schulformen. Diese unterscheiden sich ebenfalls nicht signifikant ($F(2, 102) = 2,84$). Die Gymnasiallehrkräfte erreichen den höchsten Mittelwert von $M = 3,66$, während die Realschullehrkräfte den niedrigsten Wert erreichen ($M = 3,25$) und so die am schwächsten ausgebildete innere Ruhe und Ausgeglichenheit aufweisen. Die Lehrkräfte der Hauptschulen liegen mit ihrem Mittelwert ($M = 3,42$) zwischen den beiden anderen Schulformen. Da die Gymnasiallehrkräfte die höchsten Werte hinsichtlich der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit aufweisen, scheint der Trend die Hypothese zu bestätigen.

Erfolgserleben im Beruf

Bei der Dimension Erfolgserleben im Beruf zeigen die Mittelwerte hinsichtlich der berücksichtigten Schulformen ebenfalls einen interpretierbaren Trend ($F(2, 99) = 2,64$) bezüglich der Gymnasiallehrkräfte, welche mit $M = 4,16$ das am stärksten ausgeprägte Erfolgserleben im Beruf aufweisen. So bestätigt dieser Trend die aufgestellte Hypothese. Die Lehrkräfte der Realschulen weisen das am schwächsten ausgeprägte Erfolgserleben in ihren Job auf ($M = 3,81$), während die Lehrkräfte der Hauptschulen in der Mitte liegen ($M = 4,00$) (s. Tabelle 40).

Lebenszufriedenheit

Betrachtet man die Dimension der Lebenszufriedenheit, zeigen sich signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulformen ($F(2, 102) = 10,90$, $p < .000$; s. Tabelle 40). Gymnasiallehrkräfte erreichen den höchsten Mittelwert von $M = 4,26$, Realschullehrerinnen und -lehrer erreichen einen Mittelwert von $M = 3,71$ und Hauptschullehrerinnen und -lehrer erreichen diesbezüglich den niedrigsten Mittelwert ($M = 3,44$). Konsistent mit der

aufgestellten Hypothese haben die Gymnasiallehrkräfte die höchsten Werte, d.h. sie sind mit ihrem Leben zufriedener und die Hauptschullehrkräfte die niedrigsten Werte. Somit sind sie am unzufriedensten mit ihrem Leben, während die Realschullehrkräfte einen Wert dazwischen aufweisen. Der Post-Hoc-Test zeigt, dass sich die Gymnasiallehrkräfte sowohl signifikant von den Hauptschul- als auch von den Realschullehrkräften (je $p < .000$) unterscheiden.

Erleben sozialer Unterstützung

In Tabelle 40 sind die Mittelwerte bezüglich des Erlebens sozialer Unterstützung, differenziert nach Schulformen dargestellt. Hier zeigen sich signifikante Differenzen ($F(2, 100) = 4,57, p < .001$). Gymnasiallehrkräfte erleben mit einem Mittelwert von $M = 3,99$ die am stärksten ausgeprägte soziale Unterstützung. Hauptschullehrkräfte erreichen einen niedrigeren Mittelwert von $M = 3,53$ und Realschullehrkräfte erleben mit einem Mittelwert von $M = 3,48$ die am schwächsten wahrgenommene soziale Unterstützung.

Übereinstimmend mit den aufgestellten Hypothesen zeigen die Gymnasiallehrkräfte diesbezüglich die höchsten, die Realschullehrkräfte jedoch – nicht hypothesenkonform – die niedrigsten Werte. Die Hauptschullehrkräfte liegen mit den erreichten Werten zwischen den Lehrerinnen und Lehrern der anderen beiden Schulformen. In dem Ergebnis des Scheffé Post-Hoc-Tests zeigen sich signifikante Differenzen zwischen den Gymnasial- und den Realschullehrkräften ($p < .000$).

Emotionen

Tabelle 40 zeigt, dass sich die Mittelwerte hinsichtlich der Emotionen des Verhaltens- und Erlebensmusters unter Berücksichtigung der Schulformen signifikant unterscheiden ($F(2, 98) = 8,88, p < .000$). So erreichen Gymnasiallehrkräfte den höchsten Mittelwert von $M = 4,13$. Realschullehrkräfte haben den niedrigsten Mittelwert von $M = 3,68$. Entgegen der Hypothese zeigt das zu Grunde liegende Datenmuster, dass die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer zwar die höchsten Werte erreichen und

so den stabilsten Hintergrund für Auseinandersetzungen mit beruflichen Anforderungen haben, die Hauptschullehrkräfte jedoch nicht die niedrigsten Werte erreichen, sondern besser abschneiden als die Realschullehrkräfte, welche die niedrigsten Werten aufweisen und demnach den instabilsten Hintergrund aufweisen. Der Post-Hoc-Test zeigt, dass sich sowohl die Gymnasial- von den Real- ($p < .001$) als auch von den Hauptschullehrkräften ($p < .021$) signifikant unterscheiden.

Insgesamt

Bei der Betrachtung des Verhaltens- und Erlebensmusters insgesamt zeigt sich bei den Gymnasiallehrkräften ein, zu den Hypothesen konformer Trend ($F(2, 94) = 2,49$), ohne dass sich dieser durch signifikante Mittelwertunterschiede untermauern ließe. Die Gymnasiallehrkräfte weisen durch ihre höchsten Werte das effektivste, die Hauptschullehrerinnen und -lehrer durch ihre niedrigsten Werte das ineffektivste arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster auf. Die Lehrerinnen und Lehrer der Realschulen liegen zwischen den beiden anderen Schulformen.

11.2.2 Überprüfung der Hypothesen zum berufsbezogenen Leistungsmotivationsinventars von Lehrerinnen und Lehrern

Schwierigkeitspräferenz

Bezüglich der berufsbezogenen Leistungsmotivation (Schwierigkeitspräferenz), zeigen sich signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulformen ($F(2, 100) = 3,14$, $p < .048$). Die Lehrerinnen und Lehrer der Gymnasien erreichen mit $M = 5,18$ einen höheren Mittelwert als Haupt- ($M = 4,69$) und Realschullehrkräfte ($M = 4,60$) (s. Tabelle 40). Konsistent mit der aufgestellten Hypothese zeigen die Gymnasiallehrkräfte bezüglich der Schwierigkeitspräferenz die höchsten Werte und nehmen somit Schwierigkeiten am stärksten als Motivatoren wahr. Jedoch liegt das Mittel der Hauptschullehrkräfte über dem der Realschullehrkräfte. So weisen Lehrerinnen und Lehrer der Realschulen die am schwächsten ausgeprägte Schwierigkeitspräferenz auf.

Furchtlosigkeit

Tabelle 40 zeigt die Mittelwerte hinsichtlich der Furchtloskeitsdimension, welche sich signifikant für die berücksichtigten Schulformen unterscheiden ($F(2, 102) = 4,03, p < .021$). Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,74$) erreichen einen höheren Mittelwert als Real- ($M = 5,11$) und Hauptschullehrkräfte ($M = 4,98$). Übereinstimmend mit den aufgestellten Hypothesen zeigen die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer diesbezüglich die höchsten Werte und haben demnach die geringste Angst vor Misserfolgen, die Hauptschullehrkräfte zeigen die niedrigsten Werte und somit die am stärksten ausgeprägten Versagensängste. Der Post-Hoc-Test zeigt, dass sich die Gymnasial- von den Realschullehrkräften ($p < .047$) signifikant unterscheiden.

Flexibilität

Bei den Mittelwerten bezüglich der Flexibilität zeigen sich ebenfalls signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulformen ($F(2, 101) = 3,60, p < .031$; s. Tabelle 40). Die Mittelwertverteilung zeigt, dass Gymnasiallehrkräfte ($M = 5,06$) im Vergleich einen höheren Mittelwert erreichen als Lehrkräfte der Haupt- ($M = 4,43$) und Realschulen ($M = 4,37$). Die aufgestellte Hypothese wird hier nur teilweise unterstützt: Zwar zeigen die Gymnasiallehrkräfte bezüglich der Flexibilitätsdimension die höchsten Werte und somit die am stärksten ausgeprägte Aufgeschlossenheit und das größte Interesse gegenüber neuen Situationen und Aufgaben, jedoch weisen die Realschullehrkräfte die niedrigsten Werte auf, wogegen die Hauptschullehrkräfte mit den erreichten Werten zwischen den Lehrerinnen und Lehrern der anderen beiden Schulformen liegen. Das bedeutet, dass sich Realschullehrkräfte in neuen Situationen und bei neuen Aufgaben am wenigsten wohl fühlen. Bei dem Post-Hoc-Test zeigen sich signifikante Differenzen zwischen den Gymnasial- und den Realschullehrkräften ($p < .039$).

11.2.3 Überprüfung der Hypothesen zum Selbstkonzeptinventar

Ich-Stärke-Unsicherheit

Tabelle 40 zeigt die Mittelwerte der Ich-Stärke-Unsicherheit. Es zeigen sich diesbezüglich signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulformen ($F(2,101) = 6,28, p < .003$). Gymnasiallehrkräfte erreichen den höchsten Mittelwert ($M = 5,27$). Hauptschullehrkräfte erreichen einen Mittelwert von $M = 4,65$ und Lehrkräfte der Realschulen den niedrigsten von $M = 4,44$.

Konsistent mit der aufgestellten Hypothese haben die Gymnasiallehrkräfte die am stärksten ausgeprägte Lebens- und Selbstsicherheit. Nicht übereinstimmend mit den formulierten Hypothesen sind die niedrigsten Werte der Realschullehrkräfte, welche demnach die am schwächsten ausgeprägte Selbstsicherheit aufweisen und die darüber liegenden Werte der Hauptschullehrkräfte. Der Post-Hoc-Test zeigt, dass sich die Gymnasiallehrkräfte signifikant von Realschullehrkräften ($p < .003$) unterscheiden.

Selbstkonzept insgesamt

Hinsichtlich der Mittelwerte des Selbstkonzept insgesamt existieren keine signifikanten Differenzen unter den berücksichtigten Schulformen ($F(2, 100) = 2,50$; s. Tabelle 40). Die Gymnasiallehrkräfte erreichen die höchsten Werte, die Realschullehrerinnen und -lehrer die niedrigsten, während die Hauptschullehrkräfte in der Mitte liegen.

Bezüglich der Gymnasiallehrkräfte wird die aufgestellte Hypothese durch einen Trend durchaus gestützt. Sie zeigen das positivste und stabilste Selbstkonzept; die Befunde der Daten von Lehrkräften der Real- und den Hauptschulen lassen nur eine Tendenz erkennen.

11.2.4 Auswertung des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen

Bezüglich des von den Lehrkräften wahrgenommenen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen zeigen sich signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulformen ($F(2, 101) = 16,82, p < .000$).

Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschulen weisen den höchsten Wert auf ($M = 2,24$), Realschulkräfte einen Mittelwert von $M = 1,95$ und Gymnasiallehrkräfte den niedrigsten Mittelwert von $M = 1,71$. So befinden sich, laut den befragten Hauptschullehrkräften die verhaltensauffälligsten Schülerinnen und Schüler an ihrer Schulform.

11.2.5 Fazit

Gruppe der Hauptschullehrerinnen und -lehrer

Die Hauptschullehrkräfte haben ein Selbstkonzept, welches sich im Trend positiver darstellt als das ihrer Kollegen an den Realschulen, jedoch negativer ist als das der Gymnasiallehrkräfte. Sie haben die geringste berufsbezogene Leistungsmotivation und das ineffektivste arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Zudem haben sie, laut Selbstaussagen (s. Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen) die verhaltensauffälligeren Schülerinnen und Schüler, d.h. Schüler mit internalisierenden Störungen, wie Angst und Depressivität und externalisierenden Störungen, wie Aggressivität und Neigung zur Delinquenz.

So lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass entgegen der Hypothese die Hauptschullehrkräfte a.) ein positiveres Selbstkonzept als Realschul-, jedoch ein negativeres Selbstkonzept als Gymnasiallehrkräfte haben. Konsistent zur Hypothese weisen sie b.) die geringste berufsbezogene Leistungsmotivation und c.) das ineffizienteste arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster auf.

Zum einen kann auch hier eine geeignete Alternativhypothese sein, dass Hauptschullehrkräfte ebenso wie ihre Schülerinnen und Schüler die geringen Erwartungen der Gesellschaft internalisiert zu haben scheinen (s.

Sozialkonstruktivismus und sich-selbst-erfüllende-Prophezeiungen) und diese durch ein positives Selbstkonzept zu kompensieren versuchen. Zum anderen kann auch hier das problematische, aber bekannte Phänomen der Ungenauigkeit des Selbstkonzeptsfragebogens zum Tragen kommen. So konzentriert sich der hier eingesetzte Fragebogen (SKI) zwar auf die Persönlichkeit, welche sich aus der Interaktion der Person mit seiner sozialen Umwelt herausbildet, jedoch sind die einzelnen Dimensionen auch hier eventuell zu global verfasst. Als Beispiel sei hier die Dimension Ich-Stärke-Unsicherheit genannt, in der es im Allgemeinen um die Lebens- und Selbstsicherheit und das Fehlen von Angstgefühlen geht. ‚Ich mache mir nur manchmal – fast immer Selbstvorwürfe‘ als ein konkretes Beispielitem dieser Dimension zeigt das Problem der Ungenauigkeit. Würde man an dieser Stelle spezifischer arbeiten und fragen, in welchen spezifischen Situationen man zu Selbstvorwürfen neigt, würde man vielleicht andere Ergebnisse erhalten. Auch hier ergibt sich weiterer Forschungsbedarf, um das Selbstkonzept der Lehrkräfte zu untersuchen (s. Beobachtungsstudien). Die vorliegenden Daten zeigen, dass Hauptschullehrkräfte eine positivere Grundeinstellung haben. Sie machen sich seltener Sorgen, fühlen sich wohler und werden seltener von Angstgefühlen geplagt als Realschullehrkräfte. Die berufsbezogene Leistungsmotivation entspricht der Hypothese. Bezüglich der Dimensionen Schwierigkeitspräferenz, Furchtlosigkeit und Flexibilität zeigten sich signifikante Differenzen. So scheinen Hauptschullehrkräfte mit neuen Situationen und Aufgaben weniger aufgeschlossen und weniger angstfrei umgehen zu können. Zudem fühlen sie sich in Begegnungen mit Neuem eher gehemmt anstatt motiviert. Sie haben des Weiteren größere Angst vor Misserfolgen und sind emotional instabil. In neuen Situationen, beim Bearbeiten von schwierigen Aufgaben oder unter Zeitdruck wird die Leistungsfähigkeit dieser Personen stärker beeinträchtigt. Konform zur aufgestellten Hypothese sind auch die Ergebnisse des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters. So gelingt es Hauptschullehrern

weniger mit beruflichen Belastungen umzugehen, d.h. hier sind negative Auswirkungen auf Motivation und Selbstkonzept zu erwarten.

Gruppe der Realschullehrerinnen und -lehrer

Die Realschullehrkräfte haben im Trend das negativste Selbstkonzept, haben auch eine geringe berufsbezogene Leistungsmotivation und sie zeigen ein arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, welches zwischen dem der Gymnasial- und den Hauptschullehrkräften liegt. Des Weiteren haben sie, laut Selbstaussage (s. Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen) verhaltensauffälligere Schülerinnen und Schüler als die Gymnasien. Entgegen der Hypothese haben die Realschullehrkräfte a.) das negativste Selbstkonzept und b.) eine ebenso geringe berufsbezogene Leistungsmotivation wie Hauptschullehrkräfte. Konform mit der Hypothese weisen sie c.) ein arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster auf, welches zwischen dem der Lehrkräfte der anderen beiden Schulformen liegt.

So haben die Realschullehrkräfte die negativste Grundeinstellung, d.h. sie machen sich am häufigsten Sorgen, fühlen sich weniger wohl und werden häufiger von Angstgefühlen geplagt als die Lehrkräfte der anderen Schulformen. Die berufsbezogene Leistungsmotivation entspricht nicht der Hypothese. Bezüglich der Dimensionen Schwierigkeitspräferenz, Furchtlosigkeit und Flexibilität zeigten sich signifikante Differenzen. So scheinen Realschullehrkräfte neuen Situationen und Aufgaben gegenüber weniger aufgeschlossen und weniger angstfrei auftreten zu können. Zudem fühlen sie sich in Begegnungen mit Neuem eher gehemmt anstatt motiviert und sie haben größere Angst vor Misserfolgen und sind emotional instabil. In neuen Situationen, beim Bearbeiten von schwierigen Aufgaben oder unter Zeitdruck wird die Leistungsfähigkeit dieser Personen stärker beeinträchtigt. Konform zur aufgestellten Hypothese sind die Ergebnisse des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters. So gelingt es Realschullehrkräften mit beruflichen Belastungen ‚gesünder‘ umzugehen als Hauptschullehrkräften.

Gruppe der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer

Im Trend haben die Gymnasiallehrkräfte das positivste Selbstkonzept. Zudem haben sie die effektivste berufsbezogene Leistungsmotivation und sie weisen das effektivste arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster auf. Anhand der Angaben der Gymnasiallehrkräfte unterrichten sie zudem die verhaltensunauffälligsten Schülerinnen und Schüler. Konform der Hypothese haben die Gymnasiallehrkräfte a.) das positivste Selbstkonzept, b.) die effektivste berufsbezogene Leistungsmotivation und c.) das effektivste arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster.

Das bedeutet, dass die Lehrkräfte an den Gymnasien die positivste Grundeinstellung haben und selten in Lebenskrisen stecken. Zudem stehen sie neuen Situationen und Aufgaben offen und interessiert gegenüber. Sie fühlen sich angespornt und haben keine Versagensängste, sind emotional stabil und von allen Lehrkräften des dreigliedrigen Schulsystems am stärksten belastbar. Sie nehmen berufliche Anforderungen als Motivatoren an und durch diese Art der Verarbeitung von beruflichen Belastungen kann es zu positiven Beanspruchungsfolgen (Auswirkungen auf Motivation und Selbstkonzept) kommen.

11.3 Diskussion

11.3.1 Auswertung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters

Persönliche Ressourcen der Lehrkräfte bzw. Verhaltens- und Erlebensmerkmale dieser, gehen mit in die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen im Schulalltag ein. Von diesen persönlichen Ressourcen hängt es ab, wie berufliche Belastungen verarbeitet werden.

Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit

Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit meint den Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben der befragten Lehrkräfte. Gymnasiallehrkräfte

schreiben ihrer Arbeit einen höheren Stellenwert zu als Real- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer.

Beruflicher Ehrgeiz

Hier zeigt sich, dass Hauptschullehrkräfte im Trend (s. Hypothese) am geringsten nach beruflichen Erfolgen streben. Je nach Standort, dürften sie mehr ausgepowert sein als ihre Kolleginnen und Kollegen an den anderen beiden Schulformen. In einer erkennbaren Tendenz streben Realschullehrerinnen und -lehrer am stärksten nach beruflichen Aufstiegen und Erfolgen und somit eventuell auch nach Aufmerksamkeit, Anerkennung und Interesse von Außen. Im Gegensatz zu den Gymnasiallehrerinnen und -lehrern, die zwar weniger als Real-, jedoch stärker als Hauptschullehrkräfte nach beruflichen Aufstiegen und Erfolgen streben, scheint es ihnen dennoch wichtig zu sein im ‚guten Licht‘ da zu stehen, da die Gesellschaft eine bestimmte Erwartungshaltung an sie stellt. Man erwartet von ihnen, dass sie die künftige Elite mit entsprechendem Niveau und Engagement ausbilden.

Verausgabungsbereitschaft

Bei der Verausgabungsbereitschaft geht es um die Bereitschaft zum Einsetzen der persönlichen Kraft um Arbeitsaufgaben, wie z.B. Auseinandersetzungen mit Schülern, Kollegen und Eltern zu bewerkstelligen. Unter schulformspezifischen Aspekten zeigt sich, dass es bei Realschullehrkräften die größte Verausgabungsbereitschaft gibt. Gymnasiallehrkräfte weisen die geringste Verausgabungsbereitschaft auf.

Streben nach Perfektionismus

Gymnasiallehrkräfte zeigen das intensivste Streben nach Perfektion unter schulformspezifischen Aspekten. Sie streben am stärksten nach Güte und Zuverlässigkeit.

Distanzierungsfähigkeit

Die Fähigkeit der psychischen Erholung von der Arbeit, d.h. die Fähigkeit nach der Vor- und Nachbearbeitungszeit abzuschalten, scheint angesichts

der Statistiken zum immer häufiger auftretenden Burnout-Syndrom bei Lehrerinnen und Lehrern kaum vorhanden zu sein. Zudem ist die Grenze zum ‚Feierabend‘ sehr schwammig festzulegen, da Lehrerinnen und Lehrer zu Hause nach der Schule weiter arbeiten (Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen, Konferenzen, etc). Distanzierungsfähigkeit ist jedoch mitentscheidend für die gesundheitliche Bewältigung von beruflichen Belastungen, wie z.B. Konflikten mit Eltern und Schülern, Mobbing unter Kollegen oder Gewalt- und Aggressionsvorkommen an der Schule. Betrachtet man die Distanzierungsfähigkeit differenziert nach Schulformen, so zeigt sich, dass vor allem die Gymnasiallehrkräfte eine stärkere Distanzierungsfähigkeit haben als Realschul- als auch Hauptschullehrkräfte. Dies liegt möglicherweise daran, dass es an Hauptschulen mehr Probleme im Schulalltag gibt, mit denen sich die Lehrkräfte auch nach Schulschluss beschäftigen als z.B. an Gymnasien. Ihnen kann es somit leichter fallen abzuschalten und Probleme bezüglich der Arbeit quasi in der Schule zu lassen und nicht mit nach Hause zu nehmen.

Resignationstendenz bei Misserfolg

Die Neigung sich mit Misserfolg abzufinden und sich aufzugeben zeigt sich bei den Realschullehrkräften im Gegensatz zu den Hauptschul- und den Gymnasiallehrkräften am stärksten ausgeprägt.

Offensive Problembewältigung

Mit einer offensiven Problembewältigung ist die aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen im Schulalltag gemeint, die unabhängig von der Schulform zahlreich auftreten können. Hauptschullehrkräfte besitzen die offensivste Problembewältigung. Es wäre umso komplizierter, hätten gerade die Lehrkräfte an Hauptschulen keine offensive Problembewältigung. Die Lehrkräfte dieser Schulform, von der man im Allgemeinen sagt, dass diese Schulform die mit den meisten Problemen in jeglicher Hinsicht sei, haben die aktivste und optimistischste Problembewältigung aller drei Schulformen.

Innere Ruhe und Ausgeglichenheit

Der Trend zeigt, dass Gymnasiallehrkräfte ein stärkeres inneres Gleichgewicht und eine stärkere psychische Stabilität haben als Hauptschul- und Realschullehrkräfte (vgl. Distanzierungsfähigkeit). Vor allem die Hauptschullehrkräfte besitzen in einer erkennbaren Tendenz die geringste Ausgeglichenheit und innere Ruhe.

Erfolgserleben im Beruf

Die Zufriedenheit mit dem beruflichen Erreichten verspüren dem Trend nach mehr Gymnasiallehrkräfte, d.h. sie sind am zufriedensten mit dem bisher beruflich Erreichten. Die Lehrkräfte der Realschulen sind in der Tendenz am wenigsten zufrieden, welches möglicherweise auf das geringe Ansehen und das kaum vorhandene Interesse der Medien und der Gesellschaft zurückzuführen ist. Hauptschullehrkräfte besitzen sicherlich andere Zufriedenheitsmaßstäbe in Bezug auf ihre Schülerschaft als die Lehrkräfte der anderen Schulformen.

Lebenszufriedenheit

Hier spielen Dimensionen wie Distanzierungsfähigkeit, innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf und soziale Unterstützung eine Rolle. So zeigen sich bezüglich der drei Schulformen signifikante Differenzen. Gymnasiallehrkräfte weisen die signifikant höchste Lebenszufriedenheit auf. Es verwundert kaum (s. Ergebnisse anderer Dimensionen), dass Hauptschullehrerinnen und -lehrer mit ihrer Lebenssituation, über die Arbeit hinausgehend signifikant am unzufriedensten sind. Die Realschullehrkräfte liegen mit ihrer Lebenszufriedenheit zwischen ihren Kollegen der anderen beiden Schulformen.

Erleben sozialer Unterstützung

Auch bezüglich des Erlebens von sozialer Unterstützung, dem Vertrauen in die Unterstützung durch nahe stehende Menschen, wie Lebenspartner, Freunde und Familie, sowie das Gefühl der sozialen Geborgenheit ist bei den Gymnasiallehrkräften signifikant am stärksten ausgeprägt. Betrachtet

man Kapitel 5.3 ff. (Das Ansehen der Lehrkräfte in Deutschland), so zeigt sich das Gymnasiallehrerinnen und -lehrer das höchste Ansehen genießen. Sie erleben die stärkste soziale Unterstützung und Anerkennung. Hauptschullehrerinnen und -lehrer genießen weniger Ansehen in unserer Gesellschaft, jedoch erlangen sie signifikant mehr soziale Unterstützung, welches Teils aus wahrer Anerkennung und Bewunderung, teils aus Mitleid resultieren kann, als ihre Kollegen an den Realschulen. Sie finden die signifikant geringste Beachtung in unserer Gesellschaft, den Medien oder Schulstudien und erleben somit die geringste soziale Unterstützung.

Fazit: Verhaltens- und Erlebensmuster

Unter schulformspezifischen Aspekten kann man festhalten, dass die Lehrkräfte an Gymnasien die gesündesten Umgangsformen mit beruflichen Belastungen zeigen. Sie können sich vom Arbeitsalltag besser erholen als ihre Kollegen der anderen Schulformen. Dies kann auch an den allgemeinen Umständen dieser Schulform liegen, da an Gymnasien weniger Probleme im Schulalltag existieren als an Haupt- und Realschulen. Dies zeigen z.B. die Ergebnisse des Lehrerfragebogens zum Verhalten von Kindern und Jugendlichen; laut Selbstaussagen unterrichten Gymnasiallehrkräfte die am wenigsten verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler. Zudem geben sich Gymnasiallehrkräfte bei Misserfolgserlebnissen seltener auf. Sie sind psychisch stabiler, sind mit ihren bisherigen Erlebnissen im Berufsleben zufriedener, erleben in einem signifikant höheren Maß soziale Unterstützung und Anerkennung, fühlen sich sozial geborgener und sind somit insgesamt mit ihrem Leben zufriedener als Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen.

Auf der einen Seite streben Lehrkräfte an den Realschulen in einer erkennbaren Tendenz intensiver nach beruflichem Aufstieg und bemessen ihrer Arbeit ein großen Stellenwert zu. Doch auf der anderen Seite geben sie sich bei Misserfolgserlebnissen am schnellsten auf und zeigen die am schwächsten ausgeprägte offensive Problembewältigung. Sie gehen

Probleme im Schulalltag nicht aktiv an und stehen Herausforderungen negativ gegenüber. So verwundert es kaum, dass Lehrkräfte an Realschulen im Gegensatz zu ihren Kollegen an Hauptschulen und Gymnasien psychisch instabiler sind. Sie sind mit ihrem bisherigen Berufsleben am unzufriedensten und erfahren zudem die signifikant geringste soziale Anerkennung und Unterstützung. Lehrkräfte an Hauptschulen schreiben der Arbeit keinen besonderen Stellenwert zu und haben weiterhin in der Tendenz den geringsten beruflichen Ehrgeiz. Aufgrund der vorkommenden, z.T. gravierenden Probleme im Schulalltag an dieser Schulform z.B. im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, die laut Selbstaussagen der Lehrkräfte die Verhaltensauffälligsten sind (vgl. signifikante Differenzen des Lehrerfragebogens zum Verhalten von Kindern und Jugendlichen), fällt es den ihnen schwer nach der Arbeit abzuschalten. Sie bringen die Probleme aus der Schule meist mit nach Hause, gehen diese aber aktiv und mit einer optimistischeren Haltung an als Lehrkräfte der anderen Schulformen. Insgesamt sind Lehrkräfte der Hauptschulen mit ihrem Leben, d.h. auch über die Arbeit hinausgehend, signifikant am unzufriedensten.

Das Arbeitsengagement

Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, der berufliche Ehrgeiz, die Verausgabungsbereitschaft, das Perfektionsstreben und die Distanzierungsfähigkeit werden inhaltlich zum Bereich des Arbeitsengagements zugeordnet. Nimmt man die eben genannten Subskalen zusammen und differenziert diese nach den Schulformen, zeigt sich, dass Realschullehrkräfte das höchste Maß an Arbeitsengagement aufzeigen, gefolgt von den Gymnasial- und Hauptschullehrkräften. Gymnasiallehrkräfte schreiben der Arbeit einen höheren Stellenwert zu als die Lehrkräfte der anderen beiden Schulformen. Realschullehrerinnen und -lehrer streben jedoch am stärksten nach beruflichen Aufstiegen und Erfolgen (s. mögliche Ursachen, wie z.B. mehr Aufmerksamkeit, Anerkennung und Interesse von Außen). Zudem zeigen sie die größte Verausgabungsbereitschaft, während Gymnasiallehrkräfte hier das

Schlusslicht bilden. Mögliche Ursachen für die geringe Verausgabungsbereitschaft bei den Lehrkräften der Gymnasien könnten ein hohes Maß an Selbstsicherheit, an sozialer Anerkennung und Unterstützung sein. Gymnasiallehrkräfte müssen, im Gegensatz zu Haupt- und Realschullehrkräften, die nicht im selben Maß soziale Anerkennung und Unterstützung genießen, nichts ‚beweisen‘. Jedoch streben Gymnasiallehrkräfte am stärksten nach Güte und Zuverlässigkeit ihrer Arbeit. Dieses Streben wird ihnen jedoch leichter gelingen, da es an dieser Schulform weniger Problemherde (wie z.B. Schulverweigerer, Gewalt an Schulen, etc.) gibt, die sie an diesem eben genannten Streben hindern könnten.

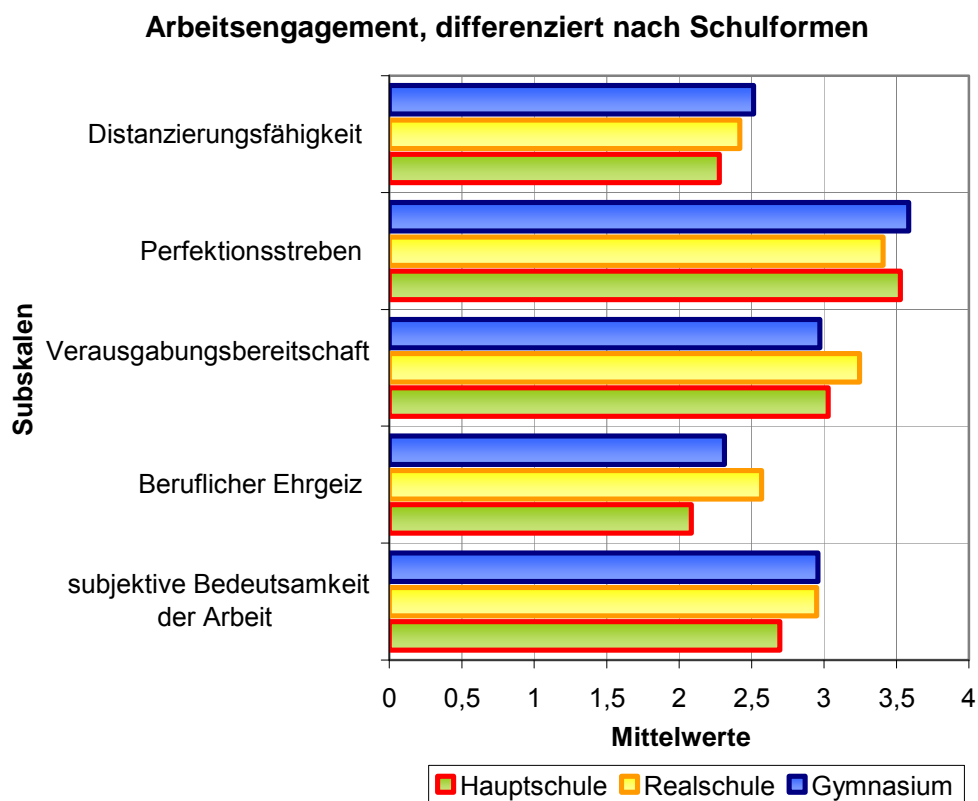


Abbildung 27: Arbeitsengagement, differenziert nach Schulformen

Erlebte Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen

Die Skalen der Distanzierungsfähigkeit, der Resignationstendenz bei Misserfolg, der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit werden inhaltlich zum Bereich der erlebten Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen zugeordnet.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass vor allem ein hoher Wert bei der Distanzierungsfähigkeit, ein niedriger Wert bei der Resignationstendenz und ein hoher Wert bei der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit zu einem gesunden Maß an Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen führen. Diese Merkmale sind Ausdruck von und Voraussetzung für einen gesunden Zustand der betroffenen Person. Eine optimistische Lebenshaltung hat einen positiven Einfluss auf das psychische und physische Wohlbefinden (vgl. Schreier & Carver, 1992).

Gymnasiallehrkräfte haben demnach die stärkste Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen. Dies resultiert möglicherweise auch aus den geringeren und seltener auftretenden Problemen an dieser Schulform. Die Realschullehrkräfte erreichen den niedrigsten Mittelwert und haben somit die ungünstigste bzw. ungesündeste (psychische als auch physische) Umgangsart mit beruflichen Belastungen. Die Lehrkräfte an Gymnasien haben eine stärkere Distanzierungsfähigkeit als Real- und Hauptschullehrkräfte. Dies liegt, wie bereits erwähnt, möglicherweise daran, dass es z.B. an Hauptschulen mehr Probleme im Schulalltag gibt, mit denen sich die Lehrkräfte auch nach Schulschluss beschäftigen. Realschullehrkräfte geben bei Misserfolgen am schnellsten auf, im Gegensatz zu den Hauptschul- und den Gymnasiallehrkräften, die bei Misserfolgen sich weniger damit abfinden. Wenn es um eine aktive und optimistische Problembewältigung geht, erreichen Hauptschullehrkräfte den höchsten Wert. Dies resultiert wahrscheinlich aus den häufiger auftretenden Problemen an dieser Schulform, um eine ‚gesunde‘ Umgangsform mit eben solchen zu leben, quasi als eine Art Selbstschutz. Wie zu erwarten war (als Resultat aus dem Klientel der Schülerschaft u.ä.) besitzen mehr Gymnasiallehrkräfte ein inneres Gleichgewicht und

psychische Stabilität als Hauptschullehrkräfte. Die Realschullehrkräfte besitzen die schwächste psychische Stabilität. Möglicherweise stehen sie unter einem zwar nicht sichtbaren, aber merklichen Druck, um Anerkennung und Interesse von Außen (Medien, Gesellschaft, Schulstudien) zu erlangen, um eben die Besonderheiten dieser Schulform aufzuzeigen und eben nicht nur eine Schulform ‚zwischen Hauptschulen und Gymnasien‘ zu sein.

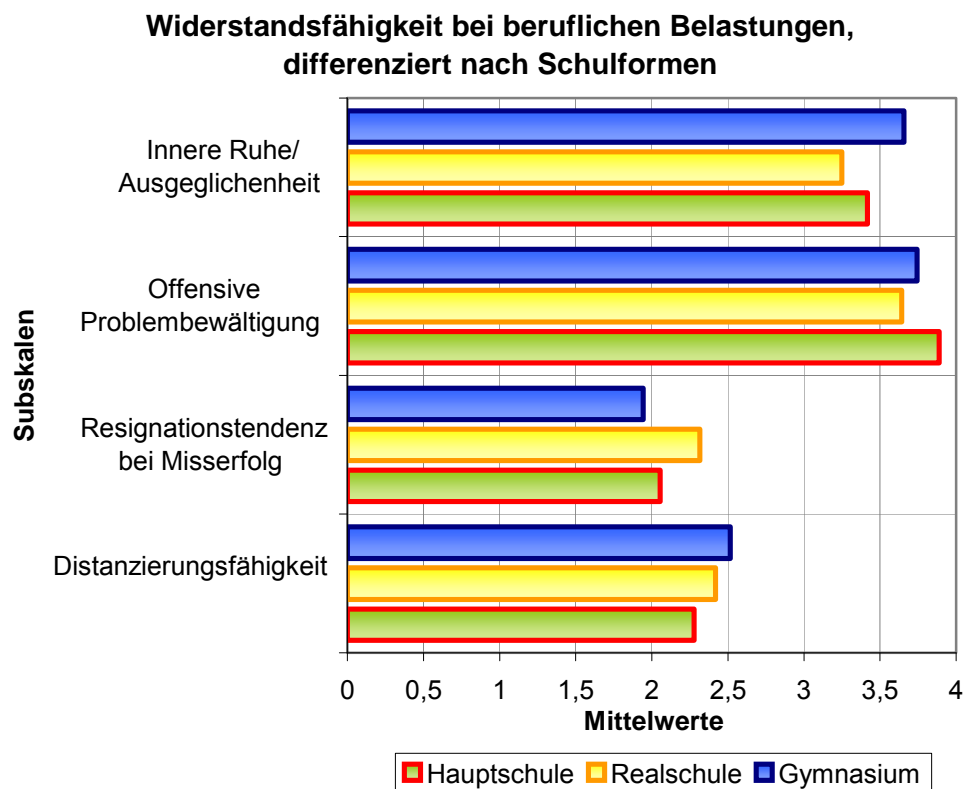


Abbildung 28: Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen, differenziert nach Schulformen

Emotionen

Die Skalen Erfolgsleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und das Erleben von sozialer Unterstützung werden inhaltlich dem Bereich der Emotionen zugeordnet. Hier geht es um den Hintergrund, vor dem sich die Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen vollzieht.

Gymnasiallehrkräfte zeigen den signifikant stabilsten Hintergrund bezüglich der Auseinandersetzung mit schulischen Arbeitsanforderungen. Hauptschullehrkräfte haben einen weniger stabilen Hintergrund, während Realschullehrkräfte den signifikant instabilsten aufzeigen.

Gymnasiallehrkräfte sind mit dem bisher beruflich Erreichten am zufriedensten. Die Lehrkräfte der Realschulen sind mit ihrem Erreichten am unzufriedensten, welches möglicherweise auf das signifikant geringste Ansehen und das kaum vorhandene Interesse der Medien und der Gesellschaft zurückzuführen ist. Auch bei der allgemeinen Lebenszufriedenheit zeigen Gymnasiallehrkräfte den signifikant höchsten Mittelwert. Hauptschullehrerinnen und -lehrer erreichen den signifikant niedrigsten Mittelwert, d.h. sie sind mit ihrer Lebenssituation am unzufriedensten. Gymnasiallehrkräfte genießen das höchste Ansehen und erleben die intensivste soziale Unterstützung und Anerkennung. Realschullehrkräfte finden hingegen kaum Beachtung in unserer Gesellschaft und erleben dementsprechend die signifikant geringste wahrgenommene soziale Unterstützung.

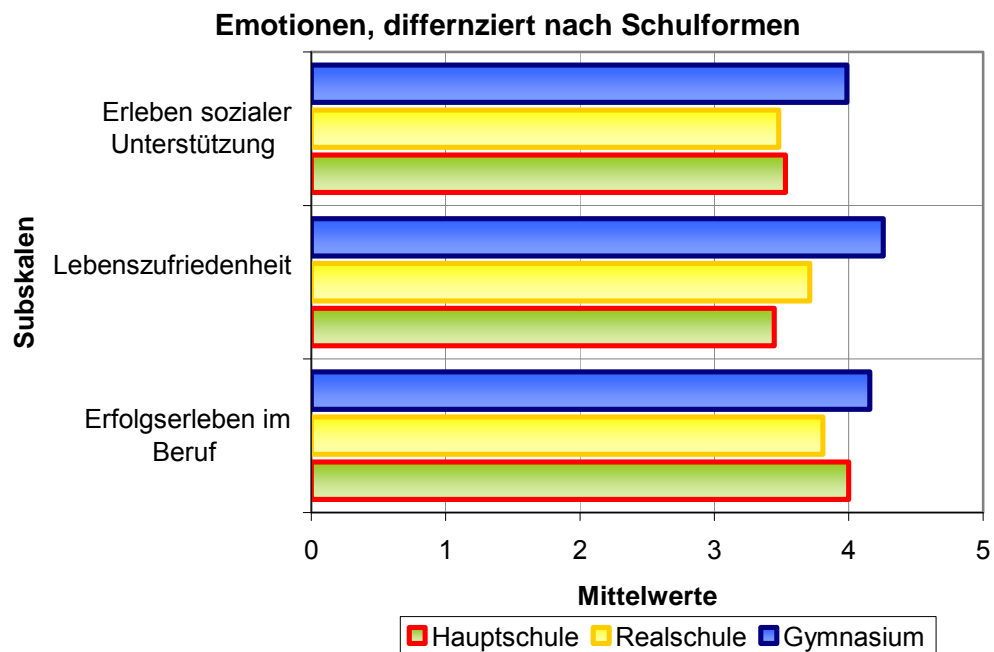


Abbildung 29: Emotionen, differenziert nach Schulformen

Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster insgesamt

Lehrkräfte an den Realschulen weisen mehr Arbeitsengagement auf, während Gymnasiallehrkräfte eine stärker ausgeprägte Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen aufweisen. Zudem sind sie emotional am stabilsten, da sie am intensivsten soziale Anerkennung und Unterstützung wahrnehmen. Insgesamt fällt auf, dass das Streben nach Perfektion, die Verausgabungsbereitschaft als auch die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit stärker ausgeprägt sind als die Distanzierungsfähigkeit und der berufliche Ehrgeiz. So scheint es für Lehrkräfte, unabhängig von der Schulformzugehörigkeit, schwierig zu sein, die Probleme als auch die Arbeit nach ‚Schulschluss‘ in der Schule zu lassen. Sie nehmen die Probleme und die Arbeit mit nach Hause und sind so nicht in der Lage abzuschalten und zu entspannen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass man den Lehrberuf nicht als ‚Halbtagsjob‘ titulieren kann. Das eher schwach ausgebildete Streben nach beruflichen Aufstiegen und Erfolgen ist bei der Betrachtung des Beamtendaseins kaum verwunderlich. Da Lehrkräfte weder positive noch negative Konsequenzen für ihre Arbeit zu erwarten haben, fällt das Streben nach beruflichen Aufstiegen aus. Bei der Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen sind, unabhängig von der Schulformzugehörigkeit, die innere Ruhe und Ausgeglichenheit als auch die offensive Problembewältigung am stärksten ausgeprägt. Das Erleben von sozialer Unterstützung ist bei allen Lehrkräften schwach ausgebildet, d.h. insgesamt erleben die Lehrkräfte aller Schulformen in einem nur sehr geringen Maß soziale Anerkennung und Unterstützung für ihre tagtägliche Arbeit.

11.3.2 Auswertung des berufsbezogenen Leistungsmotivationsinventars

Leistungsmotivation ist die resultierende Tendenz eines inneren Konfliktes zwischen der Hoffnung auf Erfolg (Annäherung) und der Furcht vor Misserfolg (Vermeidung).

Zielsetzung

Lehrkräfte an Hauptschulen haben im Gegensatz zu ihren Kollegen der anderen Schulformen höhere Ansprüche an das, was sie noch leisten und erreichen wollen. Dies liegt womöglich daran, dass Hauptschullehrkräfte seltener als Lehrkräfte an anderen Schulformen zum ‚normalen‘ Unterrichtsablauf kommen. Die ‚normale‘ Arbeit, das Vermitteln von fachlichem Wissen und sozialen Kompetenzen der Hauptschullehrkräfte wird durch häufig vorkommende Probleme und Störungen behindert, so dass die Motivation bezüglich dem, was noch zu leisten ist, stark ausgeprägt ist.

Statusorientierung

Realschullehrkräfte streben intensiver nach sozialer Anerkennung, gefolgt von den Hauptschullehrkräften. Die Lehrkräfte an Gymnasien bilden hier das Schlusslicht. Da Gymnasiallehrkräfte das signifikant höchste Ansehen genießen und die stärkste soziale Unterstützung und Anerkennung erleben, erklärt sich dieses Phänomen. Hauptschullehrkräfte genießen weniger Ansehen in unserer Gesellschaft, jedoch erlangen sie signifikant mehr soziale Unterstützung, als ihre Kollegen an den Realschulen (vgl. Kapitel 5.3.ff). Sie finden die signifikant geringste Beachtung in unserer Gesellschaft.

Selbstkontrolle

Hauptschullehrkräfte weisen eine besser strukturierte Organisation und ein höheres Maß an Konzentration und Disziplin auf als ihre Kollegen an anderen Schulformen. Dies liegt an den Notwendigkeiten, welche diese Schulform mit sich bringt.

Selbstständigkeit

Das hohe Maß an Selbstständigkeit der Gymnasiallehrkräfte geht möglicherweise mit Selbstsicherheit und mit einem hohen Maß an erlebter sozialer Anerkennung und Unterstützung einher. Gymnasiallehrkräfte müssen im Gegensatz zu Haupt- und Realschullehrkräften, die nicht im

selben Maß soziale Anerkennung und Unterstützung genießen, weniger ‚beweisen‘ und Anweisungen anderer folgen.

Schwierigkeitspräferenz

Gymnasiallehrkräfte fühlen sich von Herausforderungen signifikant am stärksten motiviert, während Realschullehrkräfte die signifikant geringste Ausdauer aufzeigen, um Probleme zu lösen.

Lernbereitschaft

Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien streben intensiver danach, aus eigener Motivation zu lernen und sich weiter zu entwickeln als ihre Kollegen an Real- und Hauptschulen. Verständlich wird dieses Phänomen wenn man bedenkt, dass Lehrkräfte vor allem an den Hauptschulen mit mehr Problemen und Störungen zu tun haben und somit einem intensiveren Stress ausgesetzt sind. Ihre Prioritäten verteilen sie anders als die der Gymnasiallehrkräfte, die sich stärker der Optimierung ihrer beruflichen Anforderungen zuwenden (können). Bezüglich der Lernbereitschaft spielt auch der Zeitaspekt eine Rolle (vgl. Verausgabungsbereitschaft).

Leistungsstolz

Realschullehrkräfte haben ein intensiveres Bedürfnis durch Leistung und Erfolg den Wert des Selbst zu erhöhen. Auch hier zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer der Realschulen die geringste soziale Anerkennung bzw. Unterstützung erleben. So kann man vermuten, dass sie dies möglicherweise durch das intensivere Streben nach Leistung und beruflichen Erfolgen kompensieren wollen, um ihre Selbstachtung aufrecht zu erhalten und ihre Leistung (großes Arbeitsengagement) mindestens zu halten.

Anstrengung

Realschullehrkräfte bringen eine stärkere kompensatorische Anstrengung auf als die Lehrkräfte an Hauptschulen und Gymnasien. Sie betreiben den höchsten Kraftaufwand, der aus Angst vor Misserfolg und Versagen

resultieren kann (Art der Bewältigung von Angst vor Misserfolg), da sie das geringste Ansehen in Deutschland genießen. Gymnasiallehrkräfte haben die geringste Angst vor Misserfolg. Zudem zeigen Realschullehrerinnen und -lehrer die stärkste Verausgabungsbereitschaft, um Misserfolgen zu vermeiden (Prävention), um soziale Anerkennung und Ansehen von Außen (Gesellschaft, Familie, Freunde, etc.) zu erhalten.

Internalität

Gymnasial- und Hauptschullehrkräfte schreiben Erfolg und Misserfolg eher internalen, Realschullehrkräfte schreiben Erfolg und Misserfolg externalen Ursachen zu (eventuell durch die fehlende Anerkennung).

Furchtlosigkeit

Gymnasiallehrkräfte zeigen eine geringere Angst vor Misserfolg als ihre Kollegen an den Haupt- und Realschulen. Dies liegt möglicherweise auch an dem Schülerklientel der Gymnasien, auf die sich die Lehrkräfte dieser Schulform z.T. auch verlassen können. Psychisch sind diese Lehrkräfte am stabilsten (vgl. auch Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen und Emotionen) und sie haben zudem das konstruktivste und störungsfreiste Arbeitsklima.

Flexibilität

Es zeigt sich, dass Gymnasiallehrkräfte die signifikant flexibelsten Lehrkräfte aller drei Schulformen sind, d.h. sie stehen neuen Situationen und Aufgaben aufgeschlossener gegenüber und sind zudem interessierter. Sie fühlen sich von neuen Dingen eher angespornt und in neuartigen Situationen wohler – auch wenn sie scheitern könnten (vgl. Furchtlosigkeit, Schwierigkeitspräferenz und Leistungsstolz).

Erfolgszuversicht

Lehrkräfte an den Gymnasien scheinen selbstsicherer bzw. erfolgszuversichtlicher zu sein als ihre Kollegen an den anderen beiden Schulformen. Realschullehrkräfte, denen die Anerkennung von Außen fast

gänzlich fehlt, sind am stärksten verunsichert und können dementsprechend nur eine geringe Selbstsicherheit aufbringen.

Engagement

Hauptschullehrkräfte bringen mehr Engagement auf als Realschul- und Gymnasiallehrkräfte. Außenstehende können diese Art und Weise als arbeitssüchtig verstehen. Sie zeigen die höchste Anstrengungsbereitschaft, erbringen ein hohes zeitliches Engagement und arbeiten viel (vgl. Distanzierungsfähigkeit und offensive Problembewältigung).

Dominanz

Realschullehrkräfte ergreifen eher die Initiative und nehmen Aufgaben in die Hand als ihre Kollegen an den Hauptschulen und den Gymnasien.

Beharrlichkeit

Gymnasiallehrkräfte besitzen eine stärker ausgeprägte Beharrlichkeit als Real- und Hauptschullehrkräfte. Sie bearbeiten ihre Aufgaben ausdauernder und lassen sich kaum von diesen ablenken, bis sie ihre Aufgaben fertig gestellt haben. Dies liegt womöglich daran, dass sie nicht unter derartigen Problemen und Störungen im Schulalltag leiden wie ihre Kollegen an den anderen Schulformen. Sie haben zudem die nötige Zeit und Ruhe und das innere Gleichgewicht und die psychische Stabilität, um Arbeitsaufgaben dementsprechend zu lösen.

Fazit: Berufsbezogene Leistungsmotivation insgesamt

Gymnasiallehrkräfte haben eine höhere Leistungsmotivation als ihre Kollegen an den Haupt- und Realschulen. Die starke Verausgabungsbereitschaft, das intensive Streben nach Perfektion, die offensive Problembewältigung, die Zielsetzung, Statusorientierung, Selbstständigkeit, ein hohes Maß an Lernbereitschaft, Anstrengung und Flexibilität, als auch die geringe Distanzierungsfähigkeit und der Leistungsstolz, wie man es bei Realschul- und z.T. auch Hauptschullehrkräften findet, können möglicherweise aus folgenden Faktoren resultieren:

- einer geringen wahrgenommenen Unterstützung und Anerkennung von Außen (soziale Unterstützung) (vgl. AVEM)
- einer mangelnden psychischen Stabilität (vgl. AVEM)
- einer geringen Zufriedenheit mit dem bisher im Berufsleben erreichtem (vgl. AVEM)
- einer geringen Lebenszufriedenheit insgesamt (vgl. AVEM)
- einem geringen Leistungsstolz (vgl. LMI)
- einem hohen Maß an Internalität (vgl. LMI)
- einer geringen Erfolgszuversicht (vgl. LMI)
- und einer geringen Beharrlichkeit (vgl. LMI).

Das hohe Maß an Furchtlosigkeit, Erfolgszuversicht, Selbstkontrolle, Beharrlichkeit, Leistungsstolz, Distanzierungsfähigkeit, der psychischen Stabilität und der Lebenszufriedenheit insgesamt, wie man es bei Gymnasiallehrkräften findet, resultieren womöglich aus dem Erleben sozialer Unterstützung und Anerkennung.

11.3.3 Auswertung des Selbstkonzeptsinventars

Das Selbstkonzept verbindet das Selbstbild mit der Selbsteinschätzung, eine übergeordnete Strukturierung für die Entwicklung der Einschätzung der eigenen Selbst-Effizienz in unterschiedlichen Situationen.

Ich Stärke – Unsicherheit

Gymnasiallehrkräfte erreichen den signifikant höchsten Wert bei der Ich-Stärke. Demnach sind sie lebens- und selbstsicherer als ihre Kollegen an den anderen Schulformen (vgl. Erleben sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit, Furchtlosigkeit und psychischer Stabilität) und werden seltener von Angstgefühlen gequält. Sie haben eine optimistische Grundeinstellung, fühlen sich wohler, gehen gesünder mit beruflichen Belastungen um (vgl. Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen), machen sich selten Selbstvorwürfe und sind unabhängig von äußeren Einflüssen. Realschullehrkräfte neigen zu Unsicherheiten (vgl. Selbstwertgefühl/Leistungsstolz, Internalität, Erfolgszuversicht, Furchtlosigkeit, im Allgemeinen als auch in sozialen Beziehungen).

Attraktivität – Marginalität

Hauptschullehrkräfte weisen die höchsten Mittelwerte bezüglich der Attraktivität auf, was bedeutet, dass bei ihnen der zwischenmenschliche sowie der interaktionale Aspekt des Selbstkonzepts im Vordergrund stehen. Sie schätzen ihre Selbstwirksamkeit in sozialen Gruppen (Lehrerkollegium, private Gruppen wie Freundeskreise, Familie, Sportvereine, etc.) als sehr hoch ein. Laut den eigenen Aussagen der Hauptschullehrkräfte fällt es ihnen leichter andere Personen für sich zu interessieren und sich beliebt zu machen. Zudem ist eine starke Lehrerpersönlichkeit an Hauptschulen aufgrund der zahlreichen Störungen und Probleme wichtig. Gymnasiallehrkräfte gehen demnach davon aus, dass sich Personen kaum für sie interessieren und es ihnen nur schwer gelingt einen Eindruck bei anderen zu hinterlassen; sie halten sich für eher uninteressant und langweilig.

Im Laufe der letzten Jahre zeigte sich, dass sich Medien und Gesellschaft, aufgrund zahlreicher Geschehnisse, mehr für Lehrkräfte der Hauptschulen interessieren. Somit stehen die Lehrkräfte dieser Schulform im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses und der Skepsis. Realschullehrkräfte sind laut eigener Aussagen für andere weniger interessant und es fällt ihnen schwer andere für sich zu interessieren. Hauptschullehrkräfte schätzen ihre Selbstwirksamkeit in sozialen Gruppen sehr hoch ein. Bei den sozialen Umständen an dieser Schulform kann eine hohe Selbstwirksamkeit das Arbeiten begünstigen.

Durchsetzung – Kooperation

Gymnasiallehrkräfte besitzen eine größere Durchsetzungskraft, gefolgt von den Hauptschullehrkräften, während Realschullehrkräfte eher zur Kooperation neigen. Lehrkräfte der Gymnasien nehmen subjektiv ihre Kontrolle und Unabhängigkeit von sozialen und sozioökonomischen Faktoren am stärksten wahr. Sie setzen ihre Willen häufiger gegen Widerstände durch und behaupten sich gegen andere. Sie folgen anderen nur, wenn es nicht anders geht und sind widerstandsfähiger als Lehrkräfte

an anderen Schulformen. Realschullehrkräfte stimmen ihre Interessen mit anderen ab und setzen ihre Willen ungern gegen andere durch. Situationen in denen es zu Rivalitäten kommen könnte, werden gemieden. Die Bereitschaft zur Kooperation ist bei ihnen stärker ausgeprägt als bei den Hauptschul- und Gymnasiallehrkräften.

Vor allem Gymnasiallehrkräfte scheinen unabhängiger als die Lehrkräfte der anderen Schulformen und laut Selbstaussage, können sie sich besser als andere behaupten, wobei alle Lehrkräfte (unabhängig von der Schulform) nur ungern anderen folgen. Besonders die Lehrkräfte der Hauptschulen geben an, dass sie vieles gegen Widerstände durchsetzen. Die Lehrkräfte der Realschulen zeigen, im Gegensatz zu den Lehrkräften der anderen Schulformen, das höchste Streben nach sozialer Erwünschtheit.

Ordnungsliebe – Sorglosigkeit

Hauptschullehrkräfte legen größeren Wert auf Genauigkeit und feste Regeln. Hohe Werte korrelieren mit Depressionen und körperlichen Erkrankungen (vgl. Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen und Emotionen (AVEM)) und sie beschreiben sich als sehr verlässlich. Gymnasiallehrkräfte scheinen im Gegensatz dazu eher zur Sorglosigkeit zu tendieren. Sie legen weniger Wert auf feste Regeln, persönliches Eigentum und Genauigkeit; auch Sparsamkeit scheint ihnen nicht wichtig (vgl. auch Gehalt der Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen). Personen die zu Sorglosigkeit tendieren sind meist dynamische Menschen mit einer stark ausgeprägten Freizeitorientierung. Da ein festes Regelwerk an Hauptschulen nötiger zu sein scheint, legen womöglich Hauptschullehrkräfte besonders großen Wert auf Genauigkeit und feste Regeln. Lehrerinnen und Lehrer von Gymnasien tendieren im Gegensatz dazu zur Sorglosigkeit (vgl. Lebenszufriedenheit insgesamt).

Vertrauen – Zurückhaltung

Gymnasial- und in abgeschwächter Form Realschullehrkräfte sind in der zwischenmenschlichen Kommunikation offener und äußern eher ihre

Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche. Enge Kontakte sind für sie elementar. Hauptschullehrkräfte halten ihre Wünsche und Bedürfnisse in zwischenmenschlichen Kommunikationen zurück. Sie zeigen ihre Gefühle nur ungern und meiden enge Kontakte. Misstrauen korreliert häufig mit Depressionen und negativ mit der Gesundheit. Vor allem Gymnasial- und Realschullehrkräfte zeigen Vertrauen. Hauptschullehrkräfte üben sich eher in Zurückhaltung und zudem fällt es ihnen schwer ihre Gefühle zu zeigen; für Realschul- und Gymnasiallehrkräfte stellt dies kein Problem dar (vgl. stabiler Background).

Fazit: Selbstkonzept insgesamt

Gymnasiallehrkräfte haben im Vergleich zu ihren Kollegen an den anderen Schulformen, das positivste und stabilste Selbstkonzept und sie schätzen ihre Selbsteffizienz höher ein. Ein besonders instabiles Selbstkonzept zeigen vor allem Realschullehrkräfte (vgl. Erleben sozialer Unterstützung und Anerkennung); sie schätzen ihre Selbsteffizienz in privaten und beruflichen Situationen als eher niedrig ein.

Das Fazit könnte wie folgt zusammengefasst werden: Gymnasiallehrkräfte sind mit sich, ihrem Privat- als auch ihrem Berufsleben am zufriedensten. Realschullehrkräfte haben das negativste Selbstkonzept und sind mit ihrem Privat- und Berufsleben unzufrieden. Gemeinsam haben sie jedoch die Wichtigkeit der sozialen Anerkennung und Unterstützung für ihre Motivation, der Verhaltens- und Erlebensmuster als auch für ihr Selbstkonzept. Doch dieses Fazit wäre zu kurz gefasst. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse schulformspezifisch betrachtet und erläutert werden.

Schulformspezifische Differenzen und Gemeinsamkeiten

Hauptschullehrkräfte zeichnen sich durch eine stark ausgeprägte offensive Problembewältigung aus, welche aufgrund der Vorkommnisse an dieser Schulform unabdingbar scheint. Sie sind mit ihrem Privat- als auch Berufsleben jedoch eher unzufrieden. Sie schaffen es kaum, berufliche Probleme in der ‚Schule zu lassen‘ und haben eine nur gering ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit. Dies liegt wahrscheinlich an den Ausmaßen von Problemen, Störungen und Arbeitsaufgaben an dieser Schulform (vgl. Ergebnisse des Lehrerfragebogens zum Verhalten von Kindern und Jugendlichen).

Zudem schreiben Hauptschullehrkräfte ihrer Arbeit weniger Bedeutung zu und streben in einem geringeren Maß nach beruflichen Erfolgen und Aufstiegsmöglichkeiten als die Lehrkräfte der anderen Schulformen. Bezüglich der beruflichen Leistungsmotivation haben Hauptschullehrkräfte einen hohen Anspruch an das, was sie noch leisten und erreichen wollen. Dies liegt womöglich daran, dass sie seltener als Lehrkräfte der anderen Schulformen zum ‚normalen‘ Unterrichtsablauf kommen, d.h. das Vermitteln von fachlichem Wissen und sozialen Kompetenzen wird durch häufig vorkommende Probleme und Störungen behindert, so dass die Motivation bezüglich dem, was noch geleistet werden muss, am stärksten ist. Sie arbeiten zudem strukturierter und weisen ein höheres Maß an Konzentration und Disziplin auf. Dies scheint an der Notwendigkeit, welche diese Schulform in sich birgt zu liegen. Durch die häufiger vorkommenden Probleme und Störungen und dem dadurch entstehenden Stress, müssen Hauptschullehrkräfte ihre Prioritäten anders verteilen. Sie zeigen eine geringere Lernbereitschaft und haben das Bedürfnis, durch Leistung den Wert des Selbst zu erhöhen, nahezu aufgegeben. Hauptschullehrkräfte schreiben Erfolg und Misserfolg sich selbst zu. Verantwortung liegt allein auf ihren Schultern. Des Weiteren ist die Angst vor Misserfolg und dem beruflichen Scheitern an dieser Schulform am stärksten ausgeprägt. Dies liegt möglicherweise an der Furcht in der Gesellschaft ‚noch‘ negativer dar zustehen (vgl. Sozialkonstruktivismus) und auch an der Schülerschaft,

welche laut Selbstaussagen der Lehrkräfte die Verhaltensauffälligste zu sein scheint und es den Lehrkräften zusätzlich erschwert. Sie zeigen jedoch ein hohes Maß an Engagement. Für Außenstehende scheint diese Art und Weise als arbeitssüchtig. Sie zeigen die höchste Anstrengungsbereitschaft und erbringen ein hohes zeitliches Engagement (vgl. gering ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit und offensive Problembewältigung). Da sie wenig Zeit in Ruhe mit den beruflichen Aufgaben verbringen können und unter häufig vorkommenden Problemen und Störungen leiden, besitzen sie die geringste Beharrlichkeit. Bei den Hauptschullehrkräften stehen zwischenmenschliche und der interaktionale Aspekte des Selbstkonzepts im Vordergrund. Sie schätzen ihre Selbstwirksamkeit in sozialen Gruppen höher ein als ihre Kollegen der anderen Schulformen. Laut den eigenen Aussagen der Hauptschullehrkräfte fällt es ihnen leichter andere Personen für sich zu interessieren und sich beliebt zu machen. Zudem ist eine starke Lehrerpersönlichkeit an Hauptschulen aufgrund der zahlreichen Vorkommnisse von elementarer Bedeutung. Zudem legen sie besonders großen Wert auf Genauigkeit und feste Regeln. Hohe Werte korrelieren mit Erkrankungen. Ihr persönliches Eigentum ist ihnen sehr wichtig und sie selbst beschreiben sich als verlässlich. Hauptschullehrkräfte halten ihre Wünsche und Bedürfnisse in zwischenmenschlichen Kommunikationen zurück. Sie zeigen ihre Gefühle nur ungern und schreiben engen Kontakten wenig Bedeutung zu. Misstrauen hingegen korreliert häufig mit Depressionen und negativ mit der Gesundheit; dies könnte eine mögliche Ursache für vorzeitigen Ruhestand bei Hauptschullehrkräften sein.

Realschullehrkräfte streben stärker nach beruflichen Erfolgen als Lehrkräfte der anderen beiden Schulformen und zeigen ein hohes Maß an Verausgabungsbereitschaft bezüglich ihrer Arbeit. Doch sie geben bei Misserfolgen schneller auf und sehen schwierige Aufgaben als Hemmnis. Sie scheuen eher Schwierigkeiten, eventuell aus Angst vor negativem Feedback von Außen. Auffällig ist, dass Lehrerinnen und Lehrer dieser Schulform die signifikant geringste soziale Unterstützung und

Anerkennung wahrnehmen und somit die instabilste Psyche aufweisen. Realschullehrkräfte haben somit das stärkste Bedürfnis durch Leistung und Erfolg den Wert des Selbst zu erhöhen. Auch hier zeigt sich, dass Lehrkräfte der Realschulen die geringste soziale Anerkennung bzw. Unterstützung erleben und dies lässt vermuten, dass sie dies möglicherweise zu kompensieren versuchen, um ihre Selbstachtung aufrecht zu erhalten und um ihre Leistungskompetenz zu erweitern. Zudem bringen sie eine stärkere kompensatorische Anstrengung auf. Sie betreiben den höchsten Kraftaufwand, der aus Angst vor Misserfolg und Versagen resultieren kann. Realschullehrkräfte schreiben Erfolg und Misserfolg externalen Ursachen zu. Sie neigen zu Verunsicherung und bringen somit kaum Selbstsicherheit auf; von Erfolg als Ergebnis ihrer Arbeit gehen sie selten aus. Des Weiteren stehen sie neuen Situationen und Aufgaben eher skeptisch und ängstlich gegenüber. Realschullehrkräfte orientieren sich stark an anderen. Dies scheint eine kompensatorische Maßnahme die aus ihrer Unsicherheit resultiert zu sein. Diese Unsicherheit führt verstärkt zu Selbstvorwürfen, Lebensängsten und einer negativen Grundeinstellung (vgl. Selbstwertgefühl/Leistungsstolz, Internalität, Erfolgszuversicht, Furchtlosigkeit). So verwundert die hohe Kooperationsbereitschaft kaum. Realschullehrkräfte stimmen ihre Interessen lieber mit anderen ab und setzen ihre Willen nur ungern gegen andere durch. Situationen in denen es zu Rivalitäten kommen könnte, werden gemieden und soziale Orientierung streben sie an.

Gymnasiallehrkräfte schreiben ihrer Arbeit eine große Bedeutung zu, sie streben nach Perfektion, sehen Schwierigkeiten als Motivatoren, können sich nach der Arbeit eher von Problemen distanzieren und demnach effektiver entspannen und abschalten, was zu einem gesunden Umgang mit beruflichen Belastungen führt. Zudem weisen sie eine gering ausgeprägte Verausgabungsbereitschaft auf. Sie haben die stabilste Psyche, denn sie nehmen soziale Unterstützung und Anerkennung am stärksten wahr. Somit sind sie mit dem bisher Erreichten zufrieden. Hinzu kommt die positivste Einstellung bezüglich des Privat- als auch des

Berufslebens. Gymnasiallehrkräfte arbeiten lieber selbstständig. Dies geht möglicherweise mit einem hohen Maß an Selbstsicherheit und sozialer Anerkennung und Unterstützung einher. Sie sind erfolgsoversichtlich und haben daher kaum Angst vor Misserfolgen; sie fühlen sich von Herausforderungen motiviert, wollen aus eigener Motivation lernen und sich dadurch weiterentwickeln. Sie sind neuen Situationen und Aufgaben gegenüber aufgeschlossener, interessierter und haben demnach weniger Angst.

Psychisch sind Gymnasiallehrkräfte stabil, da sie u.a. auch das konstruktivste und störungsfreiste Arbeitsklima genießen dürfen (s. Ergebnisse des Fragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen). Sie bearbeiten ihre Arbeitsaufgaben ausdauernder und lassen sich kaum von diesen, bis zu ihrer Fertigstellung, ablenken. Dies liegt womöglich auch daran, dass sie nicht unter derartigen Problemen bzw. Störungen im Schulalltag leiden, wie ihre Kollegen an den anderen Schulformen. Gymnasiallehrkräfte sind demnach lebens- und selbstsicherer als ihre Kollegen und fühlen sich wohler. Sie nehmen subjektiv ihre Kontrolle und Unabhängigkeit von sozialen und sozioökonomischen Faktoren am intensivsten wahr, setzen ihren Willen gegen Widerstände durch und behaupten sich gern gegen andere (vgl. Selbstständigkeit). Zudem scheinen sie zur Sorglosigkeit zu tendieren. Sie legen weniger Wert auf feste Regeln, ihr persönliches Eigentum und Genauigkeit. Personen, die zu Sorglosigkeit tendieren sind meist dynamische Menschen mit einer stark ausgeprägten Freizeitorientierung. Sie zeigen ihre Gefühle und suchen Kontakte zu anderen.

11.3.4 Auswertung des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen

Schülerinnen und Schüler mit hohen Werten isolieren sich nach Einschätzungen der befragten Lehrkräfte bewusst von den anderen und sind lieber für sich. Sie sind verschlossener, melden sich seltener im Unterricht, zeigen eine allgemeine Ängstlichkeit und Nervosität im Schulalltag und wirken oftmals traurig. Hauptschullehrkräfte haben, laut

Selbstaussage, signifikant am häufigsten mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die unter Minderwertigkeits- und Schuldgefühlen leiden und eine allgemeine Traurigkeit aufzeigen. Diese Schülerinnen und Schüler leiden zudem stärker unter sozialen Problemen; sie fühlen sich minderwertiger und allein gelassen. Sie sind im Unterricht unruhiger, impulsiver und können ihre Konzentration nicht lange aufrecht halten. Gymnasiasten scheinen, laut den Aussagen ihrer Lehrkräfte, sich nicht isoliert, minderwertig, traurig oder ängstlich zu fühlen. Lehrkräfte an dieser Schulform haben eine Schülerschaft, die am wenigsten verhaltensgestört ist. Sie zeigen die geringsten sozialen Probleme, sind weniger unruhig und sind im Unterricht wesentlich konzentrierter als die Schülerinnen und Schüler der anderen beiden Schulformen. Summiert man nun diese Ergebnisse mit den Theorien des Sozialkonstruktivismus und der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiungen (vgl. Kapitel 2) entsteht für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte ein Teufelskreis.

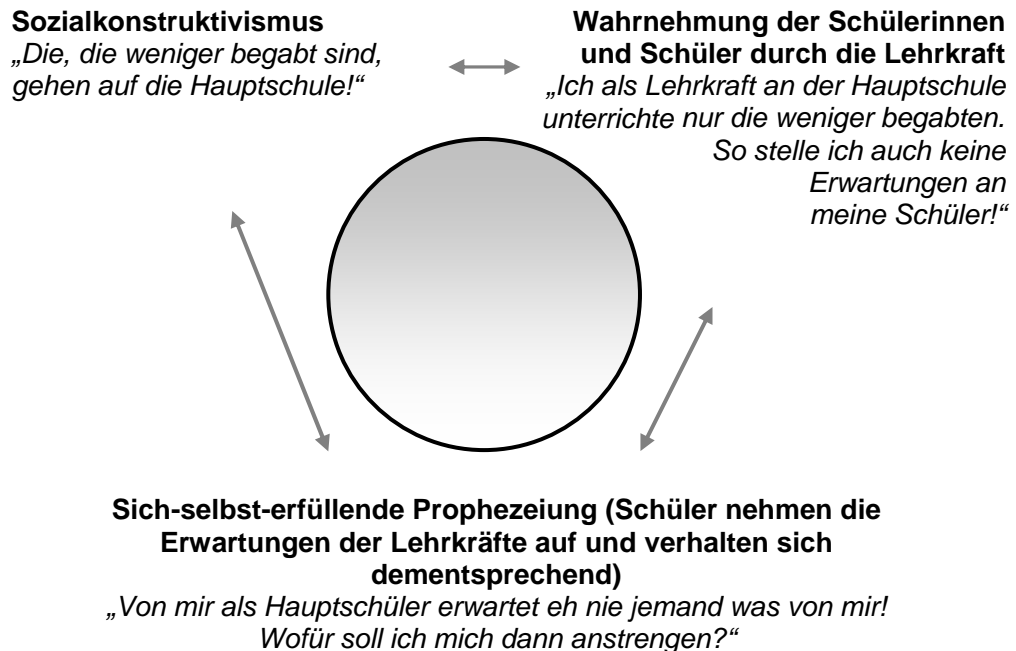


Abbildung 30: Teufelskreis oder Zusammenhang der Wahrnehmung der Lehrkräfte ihrer Schüler und der Theorien des Sozialkonstruktivismus und der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiungen

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass an den Hauptschulen, laut Selbstaussagen der Lehrkräfte dieser Schulform, die verhaltensauffälligsten Schülerinnen und Schüler zu finden sind. So werden bestimmte Ergebnisse aus den bereits genannten Fragebögen, wie z.B. das Fehlen bzw. die nur sehr schwach ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit oder auch die Unzufriedenheit mit der Lebenssituation verständlich. Die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sind am wenigsten verhaltensauffällig. In diesem Zusammenhang wird deutlich, warum gerade Gymnasiallehrkräfte u.a. eine intensivere psychische Stabilität und ein stärker ausgebildetes inneres Gleichgewicht haben als ihre Kollegen der anderen Schulformen. Sie sind zudem, wie bereits erwähnt, die zufriedensten Lehrkräfte und haben die gesündeste Art mit beruflichem Stress umzugehen.

12 Zusammenhänge – differenziert nach Schulform

Im Folgenden werden Korrelationen unter Berücksichtigung der Schulformen dargestellt, auf der Seite der Schüler zwischen dem schulischen Selbstkonzept, der Lern- und Leistungsmotivation und dem Lern- und Arbeitsverhalten, auf der Seite der Lehrkräfte zwischen dem Selbstkonzept, der berufsbezogenen Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhalten.

12.1 Zusammenhänge innerhalb der Gruppe Schüler

Zusammenhänge zwischen dem Lern- und Arbeitsverhalten und dem schulischen Selbstkonzept

Im Folgenden geht es um die Zusammenhänge zwischen dem Lern- und Arbeitsverhalten, d.h. zwischen der Stressbewältigung und der Arbeitshaltung einerseits und dem schulischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler andererseits, differenziert nach Schulformen.

Tabelle 41: Korrelationen zwischen dem schulischen Selbstkonzept und dem Lern- und Arbeitsverhalten, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Stress + Kriterial	-	0,17**	- 0,32**
Stress + Absolut	- 0,36**	- 0,29**	- 0,29**
Stress + Individuell	-	-	-
Stress + Sozial	-	0,19**	0,39**
Arbeitshaltung + Kriterial	-	-	- 0,20**
Arbeitshaltung + Absolut	-	- 0,16**	- 0,20**
Arbeitshaltung + Individuell	-	-	-
Arbeitshaltung + Sozial	-	-	0,25**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 41 zeigt, dass es zwischen der kriterialen Dimension des schulischen Selbstkonzepts und der Dimension der Stressbewältigung des Lern- und Arbeitsverhaltens an Realschulen und Gymnasien einen umgekehrt proportionalen Zusammenhang gibt. Das bedeutet: Je höher

das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern auf der kriterialen Dimension eingeschätzt wird, desto geringer ist die Fähigkeit Lernprozessesstörungen zu bestehen und umgekehrt. Der stärkere Zusammenhang zeigt sich bei den Gymnasiasten ($r = -0,32$; $p < .01$), ein schwächerer bei den Realschülerinnen und -schülern ($r = -0,17$; $p < .01$). Zudem gibt es einen umgekehrt proportionalen Zusammenhang zwischen der absoluten Dimension des schulischen Selbstkonzepts und der Dimension der Stressbewältigung des Lern- und Arbeitsverhaltens an allen drei Schulformen: Je positiver die Einschätzung des absoluten Selbstkonzepts, desto niedriger die Fähigkeit zur Stressbewältigung und umgekehrt. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich hier bei den Hauptschülerinnen und -schülern ($r = -0,36$; $p < .01$). Der starke Zusammenhang von $r = 0,39$ (bei $p < .01$) zwischen der sozialen Dimension des schulischen Selbstkonzepts und der Dimension der Stressbewältigung des Lern- und Arbeitsverhaltens bei den Gymnasiasten zeigt, je positiver das Selbstkonzept bezüglich der sozialen Dimension, desto intensiver die Fähigkeit Lernprozessesstörungen zu bestehen.

Weiterhin existiert ein umgekehrt proportionaler Zusammenhang zwischen der Dimension Arbeitshaltung und der kriterialen Dimension bei den Gymnasiasten ($r = -0,20$; $p < .01$) und ein positiver Zusammenhang zwischen der Dimension Arbeitshaltung und der sozialen Dimension des schulischen Selbstkonzepts ($r = 0,26$; $p < .01$). Bei dem eben genannten negativen Zusammenhang kann man festhalten: Je stärker Gymnasiasten nach dem genannten Lern- und Problemlöseverhalten streben, desto negativer schätzen sie ihre eigenen Fähigkeiten bezüglich der kriterialen Bezugsnorm ein und umgekehrt. Der positive Zusammenhang zeigt, dass je intensiver Gymnasiasten nach einem effektiven Lern- und Problemlöseverhalten streben, desto positiver schätzen sie ihre schulischen Fähigkeiten im Vergleich zu ihren Mitschülern ein. Bezüglich der individuellen Dimension des schulischen Selbstkonzepts und den Dimensionen des Lern- und Arbeitsverhalten bestehen insgesamt keine nennenswerten Korrelationen.

Diskussion

Es lässt sich vermuten, dass Gymnasiasten in schulischen Situationen stark ausgeprägte Versagensängste aufweisen und mit dem Stress durch eine Art Konkurrenzdruck weniger gut umgehen als die Schülerinnen und Schüler der Realschulen.

Im Fall der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Rahmen von sachlich gesetzten Kriterien (objektive Bezugsnorm) besteht bei Realschülern und Gymnasiasten ein umgekehrt proportionaler Zusammenhang zur Stressbewältigung. Dies lässt in Anbetracht der Ergebnisse der Hypothesenprüfung Folgendes vermuten: Je negativer die Schülerinnen und Schüler dieser Schulformen ihre Fähigkeiten im Bezugsrahmen der sachlich gesetzten Kriterien einschätzen, desto leichter können sie mit Lernprozessstörungen umgehen. Bei Realschülern und Gymnasiasten kann man darüber hinaus folgendes Phänomen beobachten: Je höher ausgeprägt das Lern- und Arbeitsverhalten (also bei ausgeprägtem Streben nach pflichtbewusstem, konzentriertem und effektivem Lern- und Problemlöseverhalten und beim konstruktiven Umgang mit Lernprozessstörungen), desto negativer das schulische Selbstkonzept bzw. je negativer das schulische Selbstkonzept, desto intensiver scheint das Streben nach effektivem Lern- und Arbeitsverhalten. Der positive Zusammenhang zwischen der sozialen Dimension des Selbstkonzepts und der Stressbewältigung bei den Gymnasiasten mag durch das negative schulische Selbstkonzept bezüglich der sozialen Dimension herrühren, d.h. Gymnasiasten schätzen ihre Fähigkeiten in der Schule im Vergleich zu denen ihrer Mitschüler schlechter ein.

Didaktische Implikationen

Wenn die diskutierten kausalen Zusammenhänge zutreffend sind, sollte Schule Folgendes leisten: Es sollte gelingen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Begabungen bestmöglich in entsprechende Leistungen umwandeln. Eine Möglichkeit dafür besteht in der Vermittlung eines realistischen Selbstkonzeptes. Schülerinnen und Schüler sollten ihre

Fähigkeiten und Fertigkeiten realistisch einschätzen können, da sie nur so in der Lage sind, in Leistungssituationen effektiv zu agieren. Selbstkonzepte können auch, wie bereits in dieser Untersuchung gesehen, eine kompensatorische Wirkung haben (s. Selbstkonzept der Hauptschülerinnen und -schüler). Eine Unterschätzung, ebenso wie eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten führt zu ineffektiven Verhaltensweisen in Leistungs- und somit eben in Schulsituationen.

Hält sich ein Schüler für weniger begabt, wird er auch weniger gute Schulleistungen erbringen können. Hier setzt der Prozess der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiungen ein. Der Schüler hat aufgrund zahlreicher Erfahrungen internalisiert, dass er ‚nichts kann‘ und ‚dumm ist‘. Eine Folge dieses Prozesses wäre, dass er sich mit der Zeit immer weniger zutrauen wird. Ein anderes Szenario wäre: Einem Schüler gelingt es nicht, bestimmte Aufgaben adäquat zu handhaben, da ihm ein entsprechendes Lern- und Arbeitsverhalten fehlt. Er wird sich selbst für weniger begabt halten und es besteht die Gefahr, dass sich der Schüler langfristig entsprechend des Konzepts der erlernten Hilflosigkeit verhalten wird. An dieser Stelle soll das Beispiel aus der Einleitung wieder aufgenommen werden: Es ist elementar, wie Schülerinnen und Schüler sich selbst und ihre eigenen Leistungen einschätzen, ansonsten kann es so trotz gleicher Begabung zu völlig unterschiedlichen Leistungen kommen. Schulen und somit eben auch Lehrkräfte sollten realistische schulische Selbstkonzepte vermitteln, damit Schülerinnen und Schüler einerseits angemessen mit schulischen Aufgaben umzugehen wissen und andererseits ein realistisches Selbstkonzept Einfluss auf die Erfolgserwartungen sowie auch auf die Ursachenzuschreibungen und demnach auch auf die Leistungen hat (vgl. Mabe & West, 1982).

Schülerinnen und Schüler, die ein negatives Selbstkonzept haben, geraten in Leistungssituationen in die Gefahr, in irrelevante Gedanken abzuschweifen, z.B. denken sie bereits schon vor einer Klausur oder einem Test an ihr Versagen und an die Folgen eines solchen – im

Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern mit einem positiven schulischen Selbstkonzept. Konkrete Maßnahmen um das Selbstkonzept und das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen wären u.a. das Herstellen von konstruktiven Lernformen, wie z.B. kleine Klassengrößen, Lernen in leistungshomogenen Gruppen oder individuell kommentierte Hausaufgaben und Arbeiten bzw. Klausuren. Ein Klassenklima ohne spürbaren Konkurrenzdruck, eine wahrgenommene soziale Unterstützung und transparent geregelte Strukturen sind der Zielerreichung förderlich. Lehrkräfte können zusätzlich eine systematische Lernförderung entwickeln und den Änderungsprozess der Schülerinnen und Schüler durch positive Verstärkung unterstützen. In den Bereichen der Selbstmotivierung, des Problemlöseverhaltens, der Konzentrationsfähigkeit und dem Pflichtbewusstsein kann Schule seine Schülerinnen und Schüler stärken und trainieren. Hierbei helfen zahlreiche Methoden, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien als auch Rituale, welche von Lehrkräften eingeführt und im Unterricht verfestigt werden können.

Zusammenhänge zwischen dem schulischen Selbstkonzept und der Lern- und Leistungsmotivation

Tabelle 42 zeigt, dass es bezüglich der individuellen Dimension des schulischen Selbstkonzepts und der Dimension der Arbeitsvermeidung der Lern- und Arbeitsmotivation an allen drei Schulformen positive Zusammenhänge gibt. D.h. je positiver das Selbstkonzept bezüglich der individuellen Dimension, desto stärker das Streben nach Arbeitsvermeidung. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich hier bei den Hauptschulen ($r = 0,23$; $p < .01$).

Tabelle 42: Korrelationen zwischen dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und der Lern- und Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Arbeitsvermeidung + Individuell	0,23**	0,22**	0,22**
Arbeitsvermeidung + Kriterial	0,35**	0,21**	0,53**
Arbeitsvermeidung + Absolut	0,29**	0,18**	-
Arbeitsvermeidung + Sozial	-	- 0,16**	- 0,52**
Vermeidungsleistungsziele + Individuell	0,23**	0,22**	0,22**
Vermeidungsleistungsziele + Kriterial	0,32**	0,21**	-
Vermeidungsleistungsziele + Absolut	0,32**	-	0,14**
Vermeidungsleistungsziele + Sozial	-	- 0,19**	-
Lernziele + Individuell	-	-	-
Lernziele + Kriterial	-	-	-
Lernziele + Absolut	-	- 0,23**	- 0,29**
Lernziele + Sozial	-	-	0,26**
Annäherungsleistungsziele + Individuell	-	0,18**	0,21**
Annäherungsleistungsziele + Kriterial	-	-	-
Annäherungsleistungsziele + Absolut	-	- 0,17**	-
Annäherungsleistungsziele + Sozial	-	-	0,17**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

An allen drei Schulformen existieren außerdem signifikante Zusammenhänge zwischen der kriterialen Dimension des schulischen Selbstkonzepts und der Dimension der Arbeitsvermeidung der Lern- und Leistungsmotivation. In diesem Fall zeigt sich der stärkste Zusammenhang bei den Gymnasiasten ($r = 0,53$; $p < .01$) und der Schwächste bei den Realschülerinnen und -schülern ($r = 0,21$; $p < .01$): Je höher Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten bezüglich sachlich-objektiv gesetzter Kriterien einschätzen, umso stärker streben sie nach möglichst geringem Arbeitsaufwand bzw. je weniger sie bei Aufgaben und Arbeiten an Kraft und Zeit investieren, desto höher schätzen sie ihre eigenen Fähigkeiten, gemessen an sachlichen Kriterien ein.

Bezüglich der individuellen Dimension des Selbstkonzepts und der Dimension der Vermeidungsleistungsziele bestehen ebenfalls an allen drei Schulformen positive Zusammenhänge, wobei es den stärksten

Zusammenhang an den Hauptschulen ($r = 0,23$; $p < .01$) gibt: Je positiver die eigenen Fähigkeiten im Zeitvergleich eingeschätzt werden, desto stärker das Streben danach, seine selbst wahrgenommenen Schwächen zu verbergen.

An Realschulen gibt es umgekehrt proportionale Zusammenhänge zwischen der sozialen Dimension des Selbstkonzepts und der Dimension der Vermeidungsleistungsziele ($r = -0,19$; $p < .01$), als auch zwischen der absoluten Dimension des Selbstkonzepts und der Dimension der Annäherungsleistungsziele ($r = -0,17$; $p < .01$): Je höher Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten im sozialen Vergleich einschätzen, desto weniger streben sie danach, ihre Schwächen zu verbergen und je höher sie ihre schulischen Fähigkeiten anhand von absoluten Maßstäben einschätzen, desto geringer das Streben danach, ihr Können zu zeigen.

Nur an Gymnasien existieren positive Zusammenhänge zwischen dem sozialen Selbstkonzept und den Lernzielen ($r = 0,26$; $p < .01$) und der sozialen Dimension des Selbstkonzepts und der Dimension der Annäherungsleistungsziele ($r = 0,17$; $p < .01$): Je höher die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im sozialen Vergleich, desto stärker das Streben nach Lernzielen und desto intensiver das Streben danach das eigene Können zu zeigen.

Der stärkste negative Zusammenhang zwischen dem sozialen Selbstkonzept und der Dimension der Arbeitsvermeidung besteht an den Gymnasien ($r = -0,52$; $p < .01$): Je höher Gymnasiasten ihre Fähigkeiten im sozialen Vergleich einschätzen, desto geringer das Streben nach Arbeitsvermeidung und umgekehrt. Es existieren keine nennenswerten Zusammenhänge zwischen der individuellen und der kriterialen Dimension des Selbstkonzepts und der Dimension Lernziele der Lern- und Leistungsmotivation, als auch zwischen der kriterialen Dimension und der Dimension der Annäherungsleistungsziele.

Diskussion

Wenn Schülerinnen und Schüler im individuellen Vergleich ihre Fähigkeiten besonders hoch einschätzen, scheinen sie im besonderen Maß danach zu streben, ihr Können und Wissen zu präsentieren. Dies kann kurzfristig, z.B. im Hinblick auf eine Klassenarbeit zu schulischen Erfolgen führen. Der positive Zusammenhang zwischen der sozialen Dimension des Selbstkonzepts und der Dimension der Lernziele bei den Gymnasiasten lässt Folgendes vermuten: Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten mit denen ihrer Mitschüler vergleichen, wird ein Prozess ausgelöst, der die intrinsische Motivation der Schüler weckt. Lernziele sind die Voraussetzung für gute und langfristige Erfolge in der Schule. Schülerinnen und Schüler, die nach Lernzielen streben, zeigen auch Interesse an den Lerngegenständen, beschäftigen sich aktiv mit Inhalten des Unterrichts und zeigen zudem mehr Ausdauer. Hier scheint sich der soziale Vergleich positiv auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler auszuwirken. Bei den Hauptschülerinnen und -schülern existieren keine nennenswerten Zusammenhänge bezüglich der sozialen Dimension.

Didaktische Implikationen

Treffen die in diesem Kapitel diskutierten kausalen Zusammenhänge zu, sollte Schule auf folgende Punkte achten: In Punkto intrinsischer Motivation kann Schule ihre Schülerinnen und Schüler fördern, d.h. es ist besonders wichtig sinnstiftenden und motivierenden Unterricht möglich zu machen, da Schülerinnen und Schüler – vor allem die der Hauptschulen – nach Zielen streben, die kurz- als auch langfristig zu schlechten Leistungen und geringem Engagement führen. Der Unterricht sollte bei den Hauptschülerinnen und -schülern Interesse und Begabungen wecken und ihnen nicht ständig vor Augen führen, wie wenig sie von dem können, was die Gesellschaft im Allgemeinen verlangt, damit sie in der Lage sind, langfristig gute Leistungen zu erbringen.

Selbstverständlich wirken gerade an Hauptschulen zahlreiche Faktoren, die positive aber eben auch negative Auswirkungen auf den Unterricht haben. Viele der Hauptschullehrkräfte berichteten mir in Gesprächen während der Testphase, dass ‚normaler‘ Unterricht z.T. gar nicht möglich sei. Man müsse erst einmal dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler regelmäßig zum Unterricht erscheinen und auch 45 Minuten in einem solchen ‚ausharren‘. Wissensvermittlung stehe ganz am Ende, da man den Schülerinnen und Schülern erst einmal beibringen müsse, wie man miteinander umgeht, konkret: Vermeidung verbaler Diskriminierungen, Vermeidung körperlicher Auseinandersetzungen während des Unterrichts, pünktliches Erscheinen, usw.

Was in den Familien bzw. im privaten Umfeld der Schülerinnen und Schüler nicht funktioniert (hat), kann Schule kaum aufwiegen. Daher sollte der Unterricht so gestaltet sein, dass sie freiwillig und gerne zur Schule kommen und Schule als ein Ort wahrgenommen wird, wo sie ernst genommen werden, ein offenes Ohr finden, wo sie gefördert aber auch gefordert werden, um asozialem Verhalten von vornherein keinen Raum zu bieten. Schülerinnen und Schüler müssen die Nützlichkeit von Unterrichtsinhalten erkennen und annehmen.

Gute Lerner zeichnen sich jedoch nicht nur durch eine stark ausgeprägte intrinsische Motivation aus, sondern auch durch die Kontrollierbarkeit des eigenen Lernvorgangs (vgl. Verfügbarkeit von Lernstrategien). Persönliches Interesse und individuelle Aufgabenorientierung sind ausschlaggebend für den Einsatz von z.B. Tiefenverarbeitungsstrategien: Zwischen intrinsischer Motivation und Strategienutzung besteht eine substantielle Korrelation (vgl. Schiefele & Schreyer, 1994), extrinsische Zielorientierung dagegen steht in keinem nennenswerten Zusammenhang mit der Nutzung von Lernstrategien. Auch Bouffard et al. berichten von einem feststellbaren Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation, Nutzung von Tiefenverarbeitungsstrategien und Schulleistungen (vgl. Bouffard et al., 1995). Hier wären konkrete Maßnahmen, wie das

Herstellen von konstruktiven Lernformen oder kleine Klassengrößen, angebracht. Individuelle Förderung, das Erkennen der Begabungen und der Lerngeschwindigkeiten, als auch das des Lernverhaltens eines jeden Schülers ist von entscheidender Bedeutung. Dies gelingt jedoch nur in eben diesen kleinen Lern- bzw. Arbeitsgruppen, in denen ein angstfreies und konstruktives Klassenklima vorherrscht. Die Einschätzungen der eigenen Begabungen und Fähigkeiten (Selbstkonzept) beeinflussen das Verhalten und Erleben auf unterschiedliche Art und Weise. Besonders schlechte Ergebnisse bzw. Leistungen zeigen sich beim Verfolgen von Leistungszielen und einem gleichzeitig negativen Selbstkonzept. In diesem Fall manifestiert sich der Wunsch, im sozialen Vergleich gut abzuschneiden, wobei gleichzeitig aber die Überzeugung vorherrscht, nichts leisten zu können. Um dem Abhilfe zu schaffen, müssten den Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Selbstkonzept Lernziele nahe gebracht werden, um so eine bessere kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Voraussetzung für gute Leistungen und Lernmotivation zu schaffen.

Zusammenhänge zwischen dem Lern- und Arbeitsverhalten und der Lern- und Leistungsmotivation

Tabelle 43 zeigt, dass bezüglich der Dimension der Arbeitshaltung des Lern- und Arbeitsverhaltens und der Dimension der Lernziele an allen drei Schulformen positive Korrelationen existieren, wobei der stärkste Zusammenhang an den Realschulen ($r = 0,37$; $p < .01$) vorherrscht: Je stärker die Arbeitshaltung, d.h. je stärker das Pflichtbewusstsein, das Konzentrations-, Lern- und Problemlöseverhalten, desto stärker das Streben nach Lernzielen.

Zwischen der Dimension der Arbeitshaltung des Lern- und Arbeitsverhaltens und der Dimension der Arbeitsvermeidung der Lern- und Arbeitsmotivation existieren an allen drei Schulformen umgekehrt proportionale Zusammenhänge, wobei der stärkste negative Zusammenhang an Real- ($r = - 0,35$; $p < .01$) und der schwächste an Hauptschulen ($r = - 0,27$; $p < .01$) vorzufinden ist. Das bedeutet, je stärker

die Arbeitshaltung, desto weniger streben Schülerinnen und Schüler nach Arbeitsvermeidung. Bezüglich der Dimension Arbeitshaltung und der Dimension Vermeidungsleistungsziele existieren keine nennenswerten Zusammenhänge.

Eine umgekehrt proportionale Korrelation existiert zwischen den Dimensionen Stress und Vermeidungsleistungsziele, welche nur an den Hauptschulen ($r = -0,20$; $p < .01$) feststellbar ist. Je stärker Schülerinnen und Schüler Lernprozessesstörungen bestehen können, desto weniger intensiv streben sie danach, ihre eigenen Schwächen zu verbergen und umgekehrt. Den stärksten negativen Zusammenhang findet man zwischen der Dimension Stress und der Dimension Arbeitsvermeidung an Gymnasien ($r = -0,41$; $p < .01$), d.h. je stärker die Fähigkeit Lernprozessesstörungen zu bestehen bei Schülerinnen und Schülern ausgeprägt ist, desto weniger streben sie nach möglichst geringem Arbeitsaufwand um Aufgaben zu erledigen und umgekehrt. Des Weiteren existieren an allen drei Schulformen positive Zusammenhänge zwischen den Dimensionen der Arbeitshaltung und der Lernziele: Je intensiver die Arbeitshaltung, desto stärker das Streben nach Lernzielen.

Tabelle 43: Korrelationen zwischen dem Lern- und Arbeitsverhalten und der Lern- und Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Arbeitshaltung + Lernziele	0,27**	0,37**	0,36**
Arbeitshaltung + Annäherungsleistungsziele	-	0,18**	0,26**
Arbeitshaltung + Vermeidungsleistungsziele	-	-	-
Arbeitshaltung + Arbeitsvermeidung	- 0,27**	- 0,35**	- 0,33**
Stress + Lernziele	-	0,26**	0,34**
Stress + Annäherungsleistungsziele	-	0,21**	0,28**
Stress + Vermeidungsleistungsziele	- 0,20**	-	-
Stress + Arbeitsvermeidung	-	- 0,18**	- 0,41**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Diskussion

Diese Befunde können bedeuten, dass bei stärkerem Pflichtbewusstsein und effektiverem Konzentrations-, Lern- und Problemlöseverhalten (Arbeitshaltung) die aktive Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten und die Ausdauer ebenfalls steigen. Ist der Zusammenhang umgekehrt, bedeutet das: Je stärker die intrinsische Motivation, desto stärker das pflichtbewusste Konzentrations-, Lern- und Problemlöseverhalten der Schülerinnen und Schüler.

Beim umgekehrt proportionalen Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Arbeitshaltung und der Arbeitsvermeidung, welcher sich an allen drei Schulformen zeigt, kann man vermuten, dass je stärker Schülerinnen und Schüler durch pflichtbewusstes und konzentriertes Lern- und Problemlöseverhalten in der Lage sind, ihre Begabungen in entsprechende Leistungen umzusetzen, umso weniger streben sie nach Arbeitsvermeidung. Möglich ist auch die umgekehrte Verursacherrichtung. Ausschließlich an Hauptschulen existiert ein umgekehrt proportionaler Zusammenhang zwischen der Dimension Stress des Lern- und Arbeitsverhaltens und der Dimension Vermeidungsleistungsziele der Lern- und Leistungsmotivation. Dies kann zum einen bedeuten, dass je weniger die Hauptschülerinnen und -schüler in der Lage sind, Lernprozessstörungen zu bestehen, desto stärker ist ihr Streben, die selbst wahrgenommenen Schwächen zu verbergen. Zum anderen kann dies ebenfalls bedeuten, dass je stärker Hauptschülerinnen und -schüler danach streben ihre wahrgenommenen Schwächen zu verbergen, desto stärker streben sie nach möglichst geringem Arbeitsaufwand. Dies wiederum – unabhängig von der Verursacherrichtung – führt kurz- als auch langfristig zu schlechten Schulleistungen, geringem Interesse und geringer intrinsischer Motivation.

An Realschulen ($r = -0,18$; $p < .01$) und Gymnasien ($r = -0,41$; $p < .01$) zeigt sich ein umgekehrt proportionaler Zusammenhang zwischen den Dimensionen Stress und der Arbeitsvermeidung. Je weniger Schülerinnen

und Schüler dieser beiden Schulformen nach Arbeitsaufwand streben, desto effektiver können sie Stresssituationen bestehen. Oder: Da sie nicht in der Lage sind, mit Stress- und Problemsituationen umzugehen, streben sie deshalb nach möglichst geringem Arbeitsaufwand.

Didaktische Implikationen

Schulen sollten Folgendes leisten, wenn die kausalen Zusammenhänge zutreffen: Das Lern- und Arbeitsverhalten als auch die Lern- und Leistungsmotivation spielen bezüglich der Schulleistungen eine elementare Rolle. Schule kann leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler lehren, wie man die eigenen Begabungen umsetzt und man sich selbst motiviert. Dies kann durch das Vermitteln von Behaltens-, Verstehens-, Problemlöse-, Lern- und Konzentrationsstrategien geschehen. Zugleich sollten sie vermittelt bekommen, wie sie mit Versagensängsten und Misserfolgen konstruktiv umgehen können. Besonders Hauptschülerinnen und -schüler benötigen eine grundsätzliche Bereitschaft zum pflichtbewussten und gründlichem Lern- und Arbeitsverhalten. Um dies zu erreichen, ist es eine zwingende Voraussetzung, dass die Schülerinnen und Schüler die Nützlichkeit und die Notwendigkeit dieses Lern- und Arbeitsverhaltens verstehen (lernen). Auch hier spielen die Lernformen und die individuelle Förderung eine positive und somit unterstützende Rolle und tragen dazu bei, dass das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler gestärkt wird (vgl. Walberg, 1998). Es zeigt sich zudem, dass Lehrkräfte das Klassenklima mitgestalten können (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1991).

Die elementaren didaktischen Implikationen sind in der folgenden Abbildung aufgrund eines besseren Verständnisses und Überblicks grafisch dargestellt.

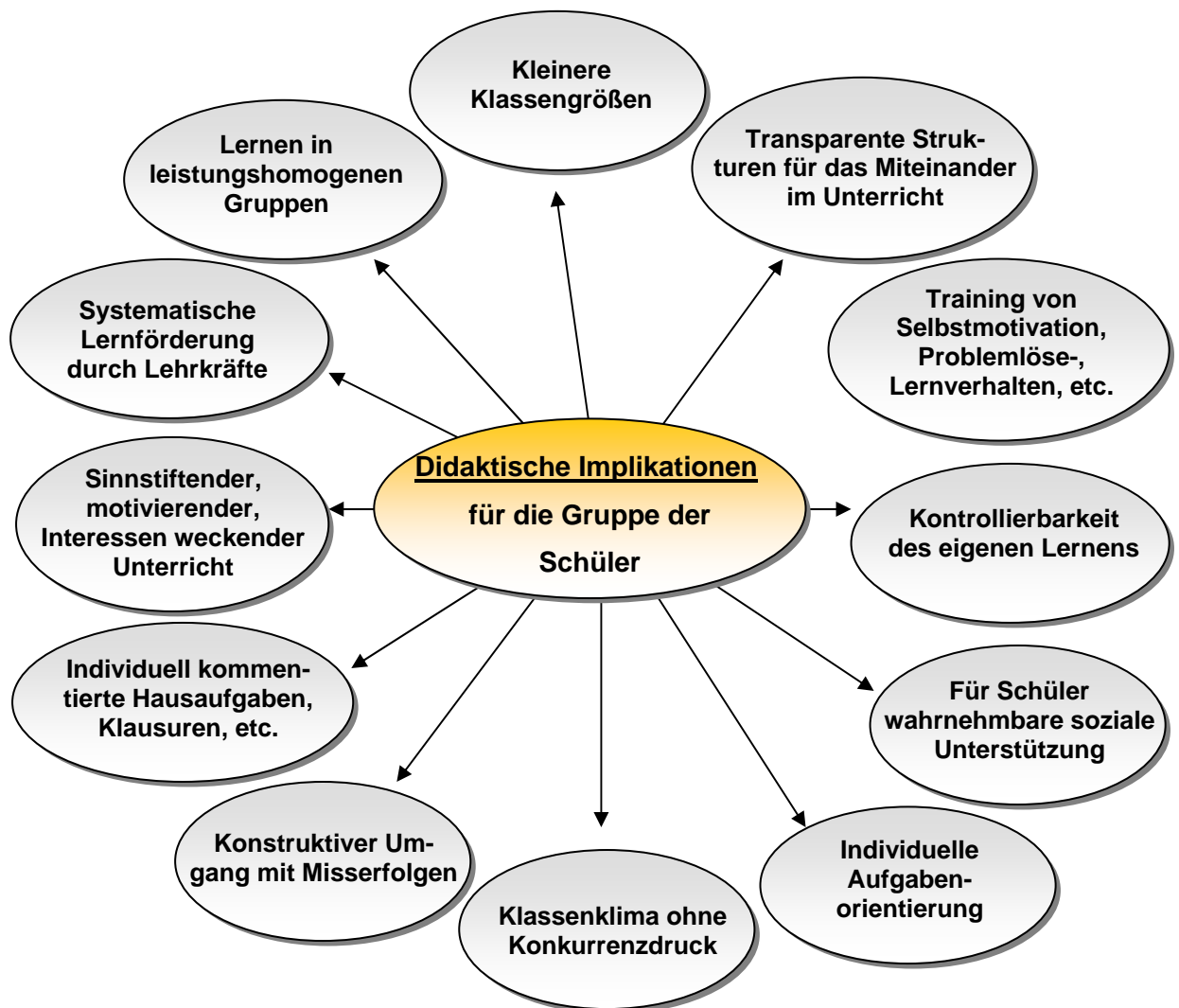


Abbildung 31: Zusammenfassung der didaktischen Implikationen in grafischer Darstellung

12.2 Zusammenhänge innerhalb der Gruppe Lehrer

Im Folgenden werden nun Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept, der berufsbezogenen Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhalten der Lehrkräfte dargestellt, ebenfalls differenziert nach Schulformen. Auffällig ist hierbei, dass die Ergebnisse weit weniger einheitlich und deutlich ausfallen, als es bei den Werten der Schüler der Fall ist. Das liegt möglicherweise an der kleineren Stichprobengröße. Grundsätzlich kann den hier dargestellten Ergebnissen daher eher ein heuristischer oder hinweisender Wert zugesprochen werden.

Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und der berufsbezogenen Leistungsmotivation

Ich-Stärke/Unsicherheit

Tabelle 44: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Ich-Stärke/Unsicherheit und der berufsbezogenen Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Ich-Stärke/Unsicherheit + Statusorientierung	-	-	- 0,49**
Ich-Stärke/Unsicherheit + Schwierigkeitspräferenz	0,73**	-	-
Ich-Stärke/Unsicherheit + Furchtlosigkeit	-	0,54**	0,45**
Ich-Stärke/Unsicherheit + Erfolgszuversicht	-	0,47**	-
Ich-Stärke/Unsicherheit + Engagement	-	-	- 0,52**
Ich-Stärke/Unsicherheit + Beharrlichkeit	-	0,38**	0,44**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 44 zeigt eine positive Korrelation zwischen der Dimension der Ich-Stärke/Unsicherheit des Selbstkonzepts und der Dimension der Schwierigkeitspräferenz der Leistungsmotivation bei den Hauptschullehrkräften ($r = 0,73$; $p < .01$): Je selbstsicherer Hauptschullehrkräfte sind, desto stärker ausgeprägt die Schwierigkeitspräferenz. Bezüglich der Dimensionen der Ich-Stärke/Unsicherheit und der Furchtlosigkeit als auch der Beharrlichkeit bestehen Korrelationen an Realschulen und den Gymnasien, d.h. je selbstsicherer die Lehrkräfte dieser Schulformen sind, desto furchtloser sind sie in neuen Situationen und bei neuen Aufgaben. Umgekehrt proportionale Zusammenhänge liegen ausschließlich an den Gymnasien vor (Ich-Stärke/Unsicherheit und Statusorientierung ($r = - 0,49$; $p < .01$), Ich-Stärke/Unsicherheit und Engagement ($r = - 0,52$; $p < .01$)). Je selbstsicherer die Lehrkräfte, desto geringer die Statusorientierung und desto geringer das Engagement bzw. je unsicherer die Gymnasiallehrkräfte, desto intensiver streben sie nach dem Einnehmen einer elementaren Rolle und desto höher ihr Engagement (vgl. Geltungsbedürfnis). Diese Ergebnisse liegen auch bei den Schülerinnen und Schülern der Gymnasien vor (vgl. Ergebnisse des schulischen Selbstkonzepts und des Lern- und Arbeitsverhaltens der Gymnasiasten).

Bei Realschul- und Gymnasiallehrkräften liegen positive Korrelationen zwischen der Ich-Stärke/Unsicherheit und der Furchtlosigkeit vor: Je selbstbewusster und selbstsicherer die Lehrkräfte dieser Schulformen sind, desto furchtloser stehen sie beruflichen Misserfolgen gegenüber.

Attraktivität/Marginalität

Tabelle 45 zeigt die Korrelationen zwischen den Dimensionen der Attraktivität/Marginalität und den Dimensionen der Leistungsmotivation.

Tabelle 45: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Attraktivität/Marginalität und der berufsbezogene Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Attraktivität/Marginalität + Furchtlosigkeit	-	0,38**	0,51**
Attraktivität/Marginalität + Flexibilität	-	-	0,44**
Attraktivität/Marginalität + Beharrlichkeit	-	0,37**	0,47**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

An Realschulen und Gymnasien existieren Zusammenhänge zwischen der Dimension der Attraktivität/Marginalität und der Furchtlosigkeit, wobei der stärkere Zusammenhang an den Gymnasien ($r = 0,51$; $p < .01$) vorliegt. Je attraktiver sich die Lehrkräfte fühlen, desto furchtloser sind sie. Ähnliche Befunde liegen auch für den Zusammenhang zwischen der Attraktivität/Marginalität und der Beharrlichkeit vor, d.h. je stärker die empfundene Attraktivität, desto stärker die Beharrlichkeit. Zudem existiert ausschließlich an Gymnasien ($r = 0,44$; $p < .01$) ein positiver Zusammenhang zwischen der Attraktivität/Marginalität und der Dimension der Flexibilität. Dies kann folgendes bedeuten: Je stärker das Gefühl der eigenen Attraktivität und somit der eigenen Selbstwirksamkeit ist, desto flexibler agieren Gymnasiallehrkräfte in neuen Situationen und zeigen zudem eine stark ausgeprägte Veränderungsbereitschaft. Der Umkehrschluss wäre wie folgt: Je unattraktiver sie sich sehen, desto unflexibler sind sie und desto geringer ist ihre Veränderungsbereitschaft.

Durchsetzung/Kooperation

Tabelle 46 zeigt die Zusammenhänge zwischen der Dimension Durchsetzung/Kooperation und den Dimensionen der Leistungsmotivation. Auch hier konnten keine nennenswerten Zusammenhänge bei den Hauptschullehrkräften festgestellt werden.

Tabelle 46: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Durchsetzung / Kooperation und der berufsbezogenen Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Durchsetzung/Kooperation + Selbstkontrolle	-	-	0,50**
Durchsetzung/Kooperation + Leistungsstolz	-	-	0,55**
Durchsetzung/Kooperation + Internalität	-	-	0,62**
Durchsetzung/Kooperation + Furchtlosigkeit	-	0,43**	0,47**
Durchsetzung/Kooperation + Flexibilität	-	0,42**	-
Durchsetzung/Kooperation + Erfolgszuversicht	-	0,52**	0,56**
Durchsetzung/Kooperation + Dominanz	-	0,40**	0,57**
Durchsetzung/Kooperation + Beharrlichkeit	-	-	0,50**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die stärkste Korrelation existiert bei den Lehrkräften der Gymnasien zwischen den Dimensionen Durchsetzung/Kooperation und Internalität ($r = 0,62$; $p < .01$). Je stärker die Durchsetzungsfähigkeit, desto stärker auch die Internalität der Gymnasiallehrkräfte.

Korrelationen zwischen der Durchsetzung/Kooperation und der Furchtlosigkeit, der Erfolgszuversicht und der Dominanz existieren bei Realschul- und Gymnasiallehrkräften: Je stärker die Durchsetzungsfähigkeit, desto furchtloser, desto erfolgszuversichtlicher und desto dominanter die Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien. Bei den Realschullehrkräften existiert ein Zusammenhang zwischen der Durchsetzung/Kooperation und der Flexibilität ($r = 0,42$; $p < .01$), d.h. je intensiver die Durchsetzungskraft, desto flexibler die Realschullehrkräfte.

Eine positive Korrelation existiert bei Gymnasialkräften zwischen den Dimensionen Durchsetzung/Kooperation und der Beharrlichkeit ($r = 0,50$;

$p < .01$), d.h. je höher die Durchsetzungskraft, desto ausdauernder sind sie bei selbst- und fremdbestimmten Aufgaben. Ein weiterer positiver Zusammenhang liegt zwischen der Dimension Durchsetzung/Kooperation und der Selbstkontrolle ($r = 0,50$; $p < .01$) vor. Je höher die Durchsetzungskraft, desto intensiver die Selbstkontrolle. Der letzte auffällige Zusammenhang existiert zwischen den Dimensionen Durchsetzung/Kooperation und Leistungsstolz, welcher ausschließlich bei den Gymnasiallehrkräften auftritt. D.h. je intensiver das Erleben der eigenen Durchsetzungsfähigkeit, desto intensiver das Bedürfnis nach positiven Gefühlszuständen bei beruflichen Erfolgen und desto stärker das Streben nach Aufwertung des Selbstwertes.

Vertrauen/Zurückhaltung

Tabelle 47 zeigt den einen nennenswerten Zusammenhang zwischen der Dimension Vertrauen/Zurückhaltung und der Dimension Dominanz, welche ausschließlich bei Realschullehrkräften ($r = 0,36$; $p < .01$) auftritt: Je stärker das Vertrauen, desto stärker ausgebildet die Dominanz.

Tabelle 47: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Vertrauen/Zurückhaltung und der Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Vertrauen/Zurückhaltung + Dominanz	-	0,36**	-

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Diskussion

Besonders Hauptschullehrkräfte scheinen eher zu Unsicherheiten zu neigen. Wenn die kausalen Zusammenhänge zutreffen, so lässt sich befürchten, dass sie demotivierter in den Unterricht gehen, da an Hauptschulen häufiger Probleme vorkommen als bei den anderen beiden Schulformen.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Attraktivität/Marginalität und der Furchtlosigkeit kann man vermuten, dass je höher die Selbstwirksamkeit der Realschul- und Gymnasiallehrkräfte in sozialen

Gruppen, desto weniger Angst haben sie vor beruflichen Misserfolgen. Der kausale Zusammenhang zwischen der Attraktivität/Marginalität und der Beharrlichkeit bei den Realschul- und Gymnasiallehrkräften kann daher rühren, dass je intensiver sie selbst das Gefühl der eigenen Attraktivität wahrnehmen, desto höher ihre Ausdauer bei selbst- als auch fremdbestimmten Aufgaben. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Durchsetzung/Kooperation und der Internalität bei den Gymnasiallehrkräften kann man vermuten, je intensiver das Erleben der eigenen Durchsetzungskraft der Lehrkräfte, desto stärker die Überzeugung, dass sie selbst die Ergebnisse ihrer Arbeit verursacht haben und diese nicht fremd verursacht sind. Sie lassen sich ungern von anderen Anweisungen geben und sind lieber selbstverantwortlich für das eigene Handeln. Der kausale Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Durchsetzung/Kooperation und der Erfolgszuversicht bei Real- und Gymnasiallehrkräften könnte daher kommen, dass je stärker die Überzeugung der eigenen Durchsetzungskraft wahrgenommen wird, desto wahrscheinlicher gehen die Lehrkräfte dieser Schulformen vom Erfolg als wahrscheinlichstem Ergebnis ihrer Arbeit aus. Der Umkehrschluss wäre, je ausgeprägter der Wunsch nach sozialer Akzeptanz, desto seltener wird Erfolg als Ergebnis der eigenen Arbeit erwartet. Zudem wird durch den kausalen Zusammenhang zwischen der Durchsetzung/Kooperation und der Dominanz folgender Eindruck erweckt: Je stärker die selbst wahrgenommene Durchsetzungskraft bei Real- und Gymnasiallehrkräften, desto stärker das Streben nach Machtausübung und desto intensiver der Wunsch nach dem Einnehmen einer Führungsposition bzw. je stärker die Kooperationsbereitschaft, desto geringer das Streben nach Macht.

Gymnasiallehrkräfte scheinen weiterhin in neuen Situationen flexibler zu agieren und weisen eine intensiv ausgeprägte Veränderungsbereitschaft auf. Der Umkehrschluss wäre, je unflexibler sie in neuen Situationen agieren, desto stärker scheint ihre Bereitschaft zur Kooperation zu sein. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Durchsetzung/Kooperation und der Beharrlichkeit bei Gymnasiallehrkräften kann man vermuten, dass

je höher ihre Durchsetzungskraft, desto höher ihre Disziplin und Konzentration bzw. je geringer ihre Selbstkontrolle, desto intensiver ihre Bereitschaft zur Kooperation. An dieser Stelle sei zum Abschluss erwähnt, dass vor allem Lehrkräfte der Gymnasien im Allgemeinen als so genannte ‚Einzelkämpfer‘ gelten und weniger zu Kooperationen neigen (so äußerten sich Lehrkräfte an Gymnasien und Lehrkräfte, die mal an dieser Schulform gearbeitet haben in meinen Gesprächen während der Testphasen).

Bei den Lehrkräften der Realschulen scheint mit steigendem Vertrauen und Intensität der positiven Selbstinduktion auch das Streben nach Machtausübung und der Beeinflussung anderer zu steigen. Der Umkehrschluss wäre, je geringer das Streben nach Macht und dem Einnehmen einer führenden Position, desto zurückhaltender agieren Realschullehrkräfte in Bezug auf ihre Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle. Zudem meiden sie in diesem Fall verstärkt enge soziale Kontakte.

Daraus resultierende Konsequenzen

Wenn die diskutierten kausalen Zusammenhänge zutreffend sind, sollten folgende Konsequenzen in Betracht gezogen werden: Besonders bei Hauptschullehrkräften zeigen sich kaum Korrelationen zwischen Selbstkonzept und berufsbezogener Leistungsmotivation. Um dies zu ändern, wäre eine Möglichkeit, Lehrkräfte dieser Schulform verstärkt an Motivationstrainings teilnehmen zu lassen. Zudem sollten sie lernen, Probleme und knifflige Aufgaben realistisch einzuschätzen und diese als Motivatoren anzunehmen und nicht als Hemmnisse zu betrachten.

Wie bereits bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt, ist auch bei den Lehrkräften ein realistisches Selbstkonzept von elementarer Bedeutung. Dies gelingt jedoch nur, wenn man den Wert und die Nützlichkeit, aber vor allem auch die Wichtigkeit der eigenen Arbeit wahrnimmt und internalisiert (eine als angemessen wahrgenommene soziale Anerkennung würde dies erleichtern).

Bei Lehrkräften der Realschulen und Gymnasien ist auf die Selbstsicherheit zu achten: Die Korrelationen zeigen, je weniger sie von

sich als Person und ihrer Arbeit überzeugt sind, desto demotivierter sind sie im beruflichen Alltag. Wichtig scheint auch hier der Aspekt des realistischen Selbstkonzepts, um die Motivation der Lehrkräfte zu fördern und zu stärken.

Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und dem arbeitsbezogenen Verhalten

Ich-Stärke/Unsicherheit

Tabelle 48 zeigt die Korrelationen zwischen der Dimension der Ich-Stärke/Unsicherheit und den Dimensionen des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters.

Hier zeigen sich die meisten Korrelationen bei den Hauptschullehrkräften. An allen drei Schulformen existieren umgekehrt proportionale Zusammenhänge zwischen der Ich-Stärke/Unsicherheit und der Resignationstendenz bei Misserfolg, wobei der stärkste negative Zusammenhang bei Hauptschullehrkräften vorliegt ($r = -0,70$; $p < .01$). D.h. je stärker die Selbstsicherheit, desto geringer die Resignationstendenz bei Misserfolgen.

Es existiert ein positiver Zusammenhang zwischen der Ich-Stärke/Unsicherheit und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, der ausschließlich bei Gymnasiallehrkräften ($r = 0,58$; $p < .01$) auftritt. Das bedeutet, je stärker die Selbstsicherheit bei Gymnasiallehrkräften, desto stärker auch die innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Bei Hauptschullehrkräften existieren positive Zusammenhänge zwischen der Dimension der Ich-Stärke/Unsicherheit und den Dimensionen a.) Erfolgserleben im Beruf ($r = 0,84$; $p < .01$), b.) Lebenszufriedenheit ($r = 0,66$; $p < .01$) und c.) Emotionen ($r = 0,73$; $p < .01$). D.h. je stärker die Selbstsicherheit der Hauptschullehrkräfte, desto stärker das Erfolgserleben im Beruf, desto höher die Lebenszufriedenheit und desto positiver die Emotionen. Die negative Korrelation zwischen der Ich-Stärke/Unsicherheit und der Resignationstendenz bei beruflichen Misserfolgen bedeutet, dass je stärker die Selbstsicherheit der Lehrkräfte, desto geringer die

Resignationstendenz im Falle von beruflichen Misserfolgen, d.h. desto geringer ihre Tendenz sich mit diesen abzufinden bzw. je stärker die Tendenz bei Misserfolgen aufzugeben, desto stärker die selbst wahrgenommene Unsicherheit bei Lehrkräften aller drei Schulformen.

Tabelle 48: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Ich-Stärke/Unsicherheit und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Ich-Stärke/Unsicherheit + Resignationstendenz b. Misserfolg	- 0,70**	- 0,47**	- 0,50**
Ich-Stärke/Unsicherheit + Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	-	-	0,58**
Ich-Stärke/Unsicherheit + Erfolgserleben im Beruf	0,84**	-	-
Ich-Stärke/Unsicherheit + Lebenszufriedenheit	0,66**	-	-
Ich-Stärke/Unsicherheit + Emotionen	0,73**	-	-

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Attraktivität/Marginalität

Tabelle 49 zeigt die Korrelation zwischen der Dimension Attraktivität/Marginalität und der Dimension Arbeitsengagement des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, welche ausschließlich bei Lehrkräften der Realschulen auftritt ($r = 0,40$; $p < .01$). Je höher die Attraktivität, desto stärker das Arbeitsengagement.

Tabelle 49: Korrelation zwischen dem Selbstkonzept Attraktivität/Marginalität und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Attraktivität/Marginalität + Arbeitsengagement	-	0,40**	-

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Durchsetzung/Kooperation

Bei den Hauptschullehrkräften existieren Zusammenhänge zwischen der Dimension der Durchsetzung/Kooperation und den Dimensionen a.) Erfolgserleben im Beruf ($r = 0,65$; $p < .01$) (s. auch Gymnasiallehrkräfte

($r = 0,46$; $p < .01$)), b.) Erleben sozialer Unterstützung ($r = 0,70$; $p < .01$) und c.) Emotionen ($r = 0,40$; $p < .01$). Je stärker die Durchsetzungsfähigkeit, desto stärker das Erfolgserleben im Beruf, desto intensiver das Erleben sozialer Unterstützung und desto positiver die Emotionen. An Realschulen existiert kein Zusammenhang zwischen den Dimensionen Durchsetzung/Kooperation und denen des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters.

Tabelle 50: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Durchsetzung/Kooperation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, differenziert nach Schulformen (HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium)

	HS	RS	GY
Durchsetzung/Kooperation + Erfolgserleben im Beruf	0,65**	-	0,46**
Durchsetzung/Kooperation + Erleben sozialer Unterstützung	0,70**	-	-
Durchsetzung/Kooperation + Emotionen	0,69**	-	-

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Diskussion

Der positive Zusammenhang zwischen der Ich-Stärke/Unsicherheit und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit scheint nur bei Gymnasiallehrkräften aufzutreten. Dies kann bedeuten, dass je stärker ihre Selbstsicherheit, umso stabiler ihre Psyche und das innere Gleichgewicht. Bezüglich des Erfolgserlebens im Beruf erweckt es den Anschein, dass je unsicherer sich Hauptschullehrkräfte fühlen, desto unzufriedener sind sie mit dem bisher beruflich Erreichten bzw. je unzufriedener sind mit diesem sind, desto unsicherer sind sie. Hauptschullehrkräfte erreichten nur einen niedrigen Mittelwert bei der Ich-Stärke, d.h. sie tendieren eher zu Unsicherheit. So kann man befürchten, dass sie daher unzufrieden mit ihrem bisherigen Berufsergebnissen sind; dies gilt auch für ihre Lebenszufriedenheit im Allgemeinen. Beim kausalen Zusammenhang zwischen der Ich-Stärke/Unsicherheit und den Emotionen lässt sich vermuten, dass je unsicherer die Lehrkräfte der Hauptschulen sind, umso

instabiler ist ihr Hintergrund, vor dem sich die Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen vollzieht (s. auch psychische Gesundheit) bzw. je instabiler ihr Hintergrund der Auseinandersetzungen mit Arbeitsanforderungen, desto unsicherer sind sie.

Zudem scheint es bei den Realschullehrkräften so zu sein, dass je selbstsicherer sie sich bezüglich ihrer Person sind und je höher sie ihre Selbstwirksamkeit in sozialen Gruppen einschätzen, desto höher ist ihr Arbeitsengagement, desto stärker streben sie nach beruflichen Erfolgen, Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeit.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Dimensionen der Durchsetzung/Kooperation und dem Erfolgserleben im Beruf, welcher an den Hauptschulen wesentlich stärker ausgeprägt ist, lassen sich zwei, aufgrund der erreichten Mittelwerte unterschiedliche kausale Zusammenhänge vermuten:

a.) Da Gymnasiallehrkräfte bezüglich der eigens wahrgenommenen Durchsetzungsfähigkeit einen höheren Mittelwert erreichen, kann man hypothetisch festhalten, dass je durchsetzungsfähiger sie sich selbst wahrnehmen, desto zufriedener sind sie mit ihrem bisher Erreichten im Berufsleben bzw. je zufriedener sie mit diesem sind, desto durchsetzungsfähiger fühlen sie sich.

b.) Da Hauptschullehrkräfte bezüglich der eigens wahrgenommenen Durchsetzungsfähigkeit einen niedrigeren Mittelwert erreichen, kann man hypothetisch festhalten dass, je größer die Bereitschaft zur Kooperation, desto unzufriedener sind Hauptschullehrkräfte und umgekehrt.

Bezüglich des kausalen Zusammenhangs zwischen der Dimension der Durchsetzung/Kooperation und der Dimension des Erlebens sozialer Unterstützung bei Hauptschullehrkräften lässt sich vermuten, dass je stärker dem Wunsch nach sozialer Erwünschtheit nachgegangen wird, desto eher wird Unterstützung durch nahe stehende Menschen wahrgenommen und umgekehrt. Beim Zusammenhang zwischen der Durchsetzung/Kooperation und den Emotionen scheint es so zu sein, dass

je stärker die Tendenz der Hauptschullehrkräfte zur Kooperation, desto instabiler der Hintergrund vor dem sich die Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen vollzieht.

Daraus resultierende Konsequenzen

Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit haben massive Auswirkungen auf das berufsbezogene Arbeits- und Erlebensmuster. Daher benötigen Lehrkräfte aller Schulformen diesbezüglich ein gesundes Maß: Sie sind entscheidend für den konstruktiven Umgang mit beruflichen Misserfolgen und die psychische Stabilität. Bei Realschullehrkräften verstärkt ein hohes Maß an Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit sogar das konzentrierte, pflichtbewusste und zuverlässige Arbeiten als auch das Streben nach beruflichem Aufstieg.

Zusammenhänge zwischen der Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster

Bezüglich der Korrelationen zwischen der berufsbezogenen Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster wird im Folgenden auf die errechneten Zusammenhänge unterteilt nach Schulformen eingegangen.

Hauptschulen

Tabelle 51 zeigt, dass es zwischen der berufsbezogenen Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster positive als auch negative Zusammenhänge gibt. Im Folgenden wird auf die stärksten Korrelationen eingegangen.

Tabelle 51: Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und dem
arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (HS =
Hauptschule)

	HS
Engagement + Verausgabungsbereitschaft	0,69**
Engagement + Streben nach Perfektion	0,59**
Internalität + Resignationstendenz b. Misserfolg	– 0,73**
Erfolgsszuversicht + Resignationstendenz b. Misserfolg	– 0,67**
Erfolgsszuversicht + Erfolgserleben im Beruf	0,70**
Internalität + Lebenszufriedenheit	0,67**
Erfolgsszuversicht + Lebenszufriedenheit	0,73**
Engagement + Arbeitsengagement	0,69**
Internalität + Emotionen	0,75**
Erfolgsszuversicht + Emotionen	0,80**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Bezüglich der Dimension der Erfolgsszuversicht und der Dimension der Emotionen zeigt sich bei den Hauptschullehrkräften der stärkste positive Zusammenhang ($r = 0,80$; $p < .01$). Dies bedeutet: Je stärker sie vom Erfolg als wahrscheinlichstes Ergebnis ihrer Arbeit ausgehen, umso positiver sind die erhobenen Werte der Dimension Emotionen des Verhaltens- und Erlebensmusters. Den stärksten umgekehrt proportionalen Zusammenhang gibt es zwischen der Dimension der Internalität und der Dimension der Resignationstendenz bei Misserfolg ($r = 0,73$; $p < .01$). Je stärker die Internalität der Hauptschullehrkräfte, d.h. je stärker sie davon ausgehen, dass ihre Arbeitsergebnisse selbst- und nicht fremd gesteuert sind, desto geringer die Resignationstendenz bei Misserfolgen und umgekehrt.

Realschulen

Tabelle 52 zeigt die Zusammenhänge zwischen der berufsbezogenen Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster. Im Folgenden wird auch hier auf die stärksten Zusammenhänge eingegangen.

Den stärksten positiven Zusammenhang findet man zwischen den Dimensionen der Internalität und der Emotionen ($r = 0,53$; $p < .01$). Das bedeutet, je stärker die Realschullehrkräfte davon überzeugt sind, dass ihre Arbeitsergebnisse ausschließlich selbst verursacht sind, desto größer ihre Zufriedenheit im Privat- als auch im Arbeitsleben und desto stärker die wahrgenommene soziale Unterstützung. Der stärkste umgekehrt proportionale Zusammenhang existiert zwischen den Dimensionen Furchtlosigkeit und Resignationstendenz bei Misserfolg ($r = - 0,53$; $p < .01$). Das bedeutet, je höher die Furchtlosigkeit, desto geringer die Resignation bei Misserfolgen bzw. je stärker die Resignationstendenz bei Misserfolgen, desto geringer die Furchtlosigkeit.

Tabelle 52: Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (RS = Realschule)

	RS
Schwierigkeitspräferenz + subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	0,43**
Furchtlosigkeit + subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	0,38**
Engagement + subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	0,38**
Zielsetzung + berufl. Ehrgeiz	0,39**
Statusorientierung + berufl. Ehrgeiz	0,37**
Engagement + berufl. Ehrgeiz	0,42**
Dominanz + berufl. Ehrgeiz	0,43**
Dominanz + Verausgabungsbereitschaft	0,43**
Leistungsstolz + Perfektionsstreben	0,39**
Beharrlichkeit + Perfektionsstreben	0,41**
Engagement + Distanzierungsfähigkeit	- 0,38**
Furchtlosigkeit + Resignationstendenz b. Misserfolg	- 0,53**
Flexibilität + Resignationstendenz b. Misserfolg	- 0,43**
Erfolgszuversicht + Resignationstendenz b. Misserfolg	- 0,47**
Beharrlichkeit + Resignationstendenz b. Misserfolg	- 0,37**
Leistungsstolz + offensive Problembewältigung	0,47**
Furchtlosigkeit + offensive Problembewältigung	0,39**
Flexibilität + offensive Problembewältigung	0,41**
Engagement + Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	- 0,42**
Internalität + Erfolgserleben im Beruf	0,39**
Furchtlosigkeit + Erfolgserleben im Beruf	0,49**
Erfolgszuversicht + Erfolgserleben im Beruf	0,40**

Tabelle 52 /Forts.): Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und dem
arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster

	RS
Internalität + Lebenszufriedenheit	0,37**
Zielsetzung + Arbeitsengagement	0,43**
Dominanz + Arbeitsengagement	0,49**
Beharrlichkeit + Arbeitsengagement	0,45**
Internalität + Emotionen	0,53**
Furchtlosigkeit + Emotionen	0,46**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Gymnasien

Bei Gymnasiallehrkräften gibt es weniger Korrelationen zwischen der berufsbezogenen Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster. Auch hier sollen nur die stärksten Korrelationen detailliert thematisiert werden.

Tabelle 53 zeigt den stärksten positiven Zusammenhang zwischen der Erfolgszuversicht und der innere Ruhe und Ausgeglichenheit ($r = 0,68$; $p < .01$). Dies bedeutet, je stärker die Erfolgszuversicht der Gymnasiallehrkräfte, desto stabiler ist ihre Psyche und ihr inneres Gleichgewicht bzw. je stärker ihre innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Der stärkste negative Zusammenhang existiert zwischen der Dimension der Anstrengung und der Dimension der Distanzierungsfähigkeit ($r = - 0,66$; $p < .01$): Je stärker die Anstrengung, desto geringer die Distanzierungsfähigkeit und umgekehrt.

Tabelle 53: Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und dem
arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (GY =
Gymnasium)

	GY
Anstrengung + subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	0,47**
Furchtlosigkeit + subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	– 0,44**
Engagement + subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	– 0,46**
Zielsetzung + berufl. Ehrgeiz	0,43**
Anstrengung + Verausgabungsbereitschaft	0,51**
Anstrengung + Perfektionsstreben	0,45**
Anstrengung + Distanzierungsfähigkeit	– 0,66**
Schwierigkeitspräferenz + Resignationstendenz b. Misserfolg	– 0,45**
Anstrengung + Resignationstendenz b. Misserfolg	0,53**
Furchtlosigkeit + Resignationstendenz b. Misserfolg	– 0,47**
Selbstkontrolle + Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	0,43**
Furchtlosigkeit + Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	0,50**
Erfolgsoversicht + Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	0,68**
Dominanz + Erleben sozialer Unterstützung	– 0,47**
Zielsetzung + Arbeitsengagement	0,51**
Statusorientierung + Arbeitsengagement	0,50**

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Diskussion

Bezüglich des kausalen Zusammenhangs zwischen der Dimension der Internalität und der Dimension der Resignationstendenz bei Misserfolg lässt sich vermuten, dass je stärker die Lehrkräfte der Hauptschulen davon ausgehen und verinnerlicht haben, dass ihre Arbeitsergebnisse selbst- und nicht fremd gesteuert sind, desto geringer die Tendenz sich mit eigenen Misserfolgen im Berufsleben abzufinden und sich aufzugeben bzw. je stärker die Tendenz bei beruflichen Misserfolgen zu resignieren, desto stärker gehen die Lehrkräfte davon aus, dass ihre Arbeitsergebnisse fremd gesteuert sind. Auch hieraus geht die Wichtigkeit von Selbstwirksamkeit und -sicherheit der Lehrkräfte hervor. Hauptschullehrkräfte weisen anscheinend Misserfolge im Berufsleben von sich und schreiben Misserfolge demnach externalen Ursachen zu, d.h. die Ursachen liegen außerhalb der eigenen Kontrolle und das Ergebnis ist somit

unveränderbar. Hierbei handelt es sich um ein kontraproduktives Ursachenzuschreibungsmuster, da ein solches Personen mit einem negativen Selbstkonzept und einer sehr geringen Motivation produziert.

Je stärker Realschullehrkräfte davon überzeugt sind, dass die Ergebnisse ihrer Arbeit selbst verursacht sind, desto zufriedener sind sie mit ihrem Berufs- und ihrem Privatleben. Auch das Wahrnehmen von sozialer Unterstützung von nahe stehenden Menschen wird intensiver. Der Hintergrund vor dem sich die Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen vollzieht ist umso stabiler und letztendlich auch gesünder.

Bezüglich des kausalen Zusammenhangs zwischen der Erfolgszuversicht und der innere Ruhe und Ausgeglichenheit kann man vermuten, dass Gymnasiallehrkräfte, je stärker sie vom Erfolg als wahrscheinlichstes Ergebnis ihrer Arbeit ausgehen, desto stabiler ist ihre Psyche und ihr inneres Gleichgewicht bzw. je stabiler ihre Psyche, desto eher gehen sie vom Erfolg als wahrscheinlichstes Ergebnis ihrer Arbeit aus. Der negative Zusammenhang zwischen der Dimension der Anstrengung und der Dimension der Distanzierungsfähigkeit erweckt den Anschein, dass je intensiver Gymnasiallehrkräfte Kraft und Mühe investieren um Misserfolge zu vermeiden, desto geringer die Fähigkeit der psychischen Erholung von der Arbeit bzw. je stärker die Fähigkeit ausgeprägt ist, sich von der Arbeit zu erholen, desto geringer der Kraftaufwand um Misserfolge zu vermeiden.

Fazit

Die Faktoren Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit lassen sich durch das Erleben von sozialer Anerkennung und Unterstützung im Allgemeinen positiv verstärken, doch wie bereits in dieser Arbeit erwähnt, ist das Ansehen der Lehrkräfte in Deutschland nicht gut – ganz im Gegenteil (vgl. hierzu Kapitel 5.3 ff.). Die Folgen dieses Phänomens verdeutlicht die grafische Darstellung (s. Abbildung 32).

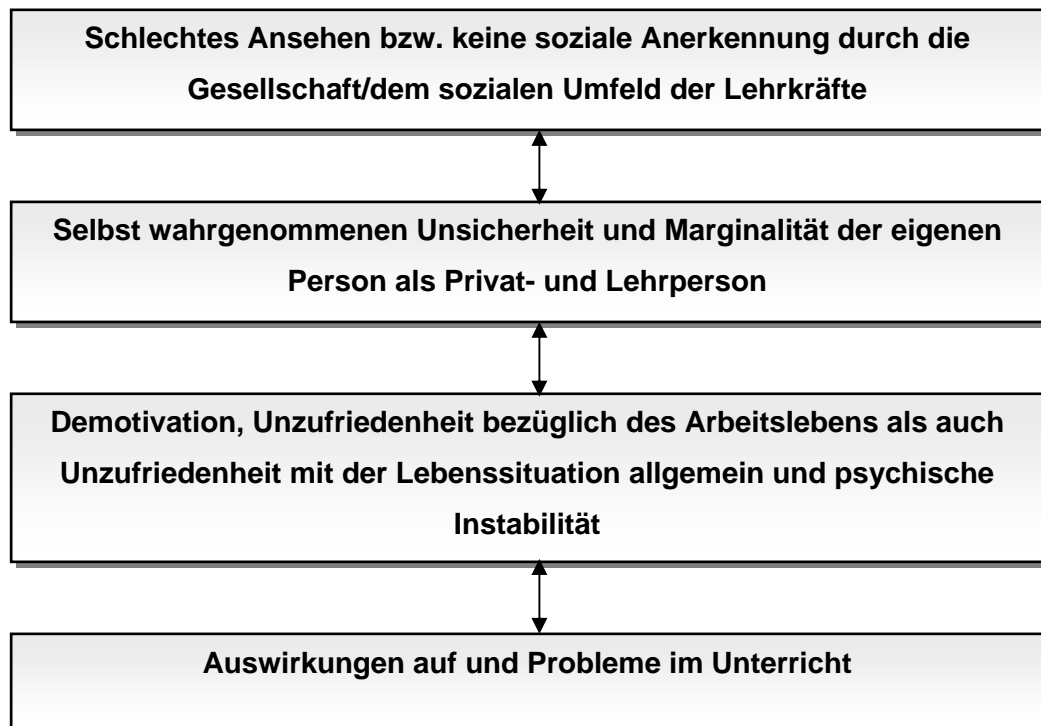


Abbildung 32: Hypothetische wechselseitige Auswirkungen zwischen Selbstkonzept, berufsbezogener Leistungsmotivation und arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster und Sozialkonstruktivismus

Auch hier gilt, dass die Verursacherrichtung nicht eindeutig definiert ist. Hier liegt weiterer Forschungsbedarf begründet, um die Richtung der Ursachen zu klären.

13 Zusammenhänge zwischen Schülern und Lehrern

Im folgenden Kapitel werden korrelative Phänomene zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften erläutert. Um eine mögliche Wechselwirkung zwischen Lehrkräfte- und Schülereinstellungen zu untersuchen, sollen im Folgenden das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, die berufsbezogene Leistungsmotivation und das Selbstkonzept der Lehrkräfte mit dem schulischen Selbstkonzept, der Lern- und Leistungsmotivation sowie dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gesetzt werden.

Da es sich bei der Lehrer- und Schülergruppe um zwei unabhängige Stichproben handelt, können nicht die oben angewendeten Methoden zur Untersuchung bivariater Datensätze (Berechnung von Korrelationen) angewendet werden. Daher sollen nun die oben bereits als vermutlich relevant identifizierten Ausprägungen der Variablen ‚Schulform‘ als Filter dienen, um dann in einem ersten Schritt Lehrer- und Schülermittelwerte der einzelnen gemessenen Einstellungen gegenüberzustellen und auf hypothetische Zusammenhänge zu untersuchen. Es erfolgt keine inferenzstatistische Untersuchung. Alle beschriebenen Zusammenhänge sind hypothetisch und bieten daher jedoch im Sinne von Forschungsdesiderata eine Fragestellung für zukünftige Forschungsvorhaben.

13.1 Selbstkonzept der Lehrkräfte

Im Folgenden geht es um mögliche Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept der Lehrkräfte und dem schulischen Selbstkonzept, der Lern- und Leistungsmotivation als auch dem arbeitsbezogenen Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler.

Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept der Lehrkräfte und dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden soll das Selbstkonzept der Lehrkräfte mit dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt werden.

Die Einschätzung des Selbstkonzepts der Lehrkräfte an Gymnasien ist höher und somit positiver als die Einschätzung des Selbstkonzepts der Haupt- und Realschullehrkräfte. Das Lern- und Arbeitsverhalten ist bei Schülerinnen und -schülern der Realschulen stärker ausgeprägt als bei Schülerinnen und -schülern der anderen beiden Schulformen. In Abbildung 33 sind die Gruppenunterschiede dargestellt.

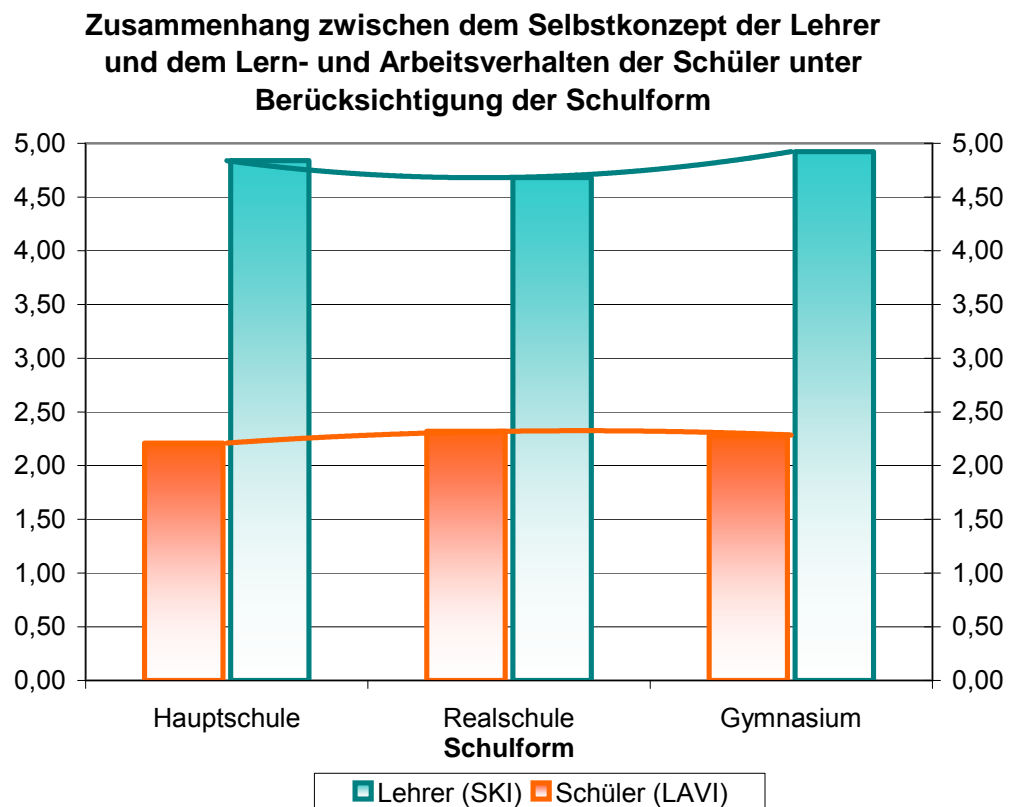


Abbildung 33: Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der Lehrkräfte und dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler, differenziert nach Schulformen

Abbildung 33 zeigt, dass es möglicherweise einen umgekehrt proportionalen schulformspezifischen Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der Lehrkräfte und dem Lern- und Arbeitsverhalten der

Schüler gibt: Je höher das Selbstkonzept der Lehrkräfte, desto niedriger das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler. Oder: Je geringer das Selbstkonzept der Lehrkräfte, desto höher das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler.

Sollte in Folgeuntersuchungen dieser Trend inferenzstatistisch untermauert werden können, könnte das Konstrukt des Selbstkonzepts der Lehrkräfte aufgrund des Einflusses auf das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler weitere Handlungsspielräume eröffnen.

Zwischen dem Selbstkonzept der Lehrkräfte, dem schulischen Selbstkonzept und der Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler existieren weiterhin keine nennenswerten korrelativen Phänomene.

13.2 Arbeitsbezogenes Verhalten der Lehrkräfte

Im Folgenden geht es nun um mögliche Zusammenhänge zwischen dem arbeitsbezogenen Verhalten der Lehrkräfte und dem schulischen Selbstkonzept, der Lern- und Leistungsmotivation als auch dem arbeitsbezogenen Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der Schulform.

Zusammenhänge zwischen dem arbeitsbezogenen Verhalten der Lehrkräfte und dem Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler

Gegenübergestellt werden nun das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach Schulformen.

Je höher das Schulniveau, desto intensiver das Arbeitsengagement, die Widerstandsfähigkeit als auch die Zufriedenheit allgemein auf der Seite der Lehrkräfte. Auf der Schülerseite zeigt sich, je höher das Schulniveau, desto negativer das schulische Selbstkonzept (vgl. hierzu die bereits genannten Besonderheiten des schulischen Selbstkonzepts). Abbildung 34 zeigt einen möglichen umgekehrt proportionalen Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und dem

arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte: Je negativer das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, desto stärker das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte. Dies trifft vor allem an Gymnasien zu. Dort haben die Schülerinnen und Schüler das negativste schulische Selbstkonzept, die Lehrkräfte weisen das intensivste arbeitsbezogene Verhalten auf. Das gerade bei Hauptschullehrkräften schwach ausgeprägte Verhaltens- und Erlebensmuster, als Reaktion auf das möglicherweise kompensatorische positive Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler kann verheerende Folgen für die Schüler haben, da die Lehrkräfte mit wenig Engagement den Arbeitsalltag bestreiten, sie nur eine schwach ausgeprägte Widerstandskraft besitzen und insgesamt unzufriedener mit ihrem Berufs- als auch ihrem Privatleben sind.

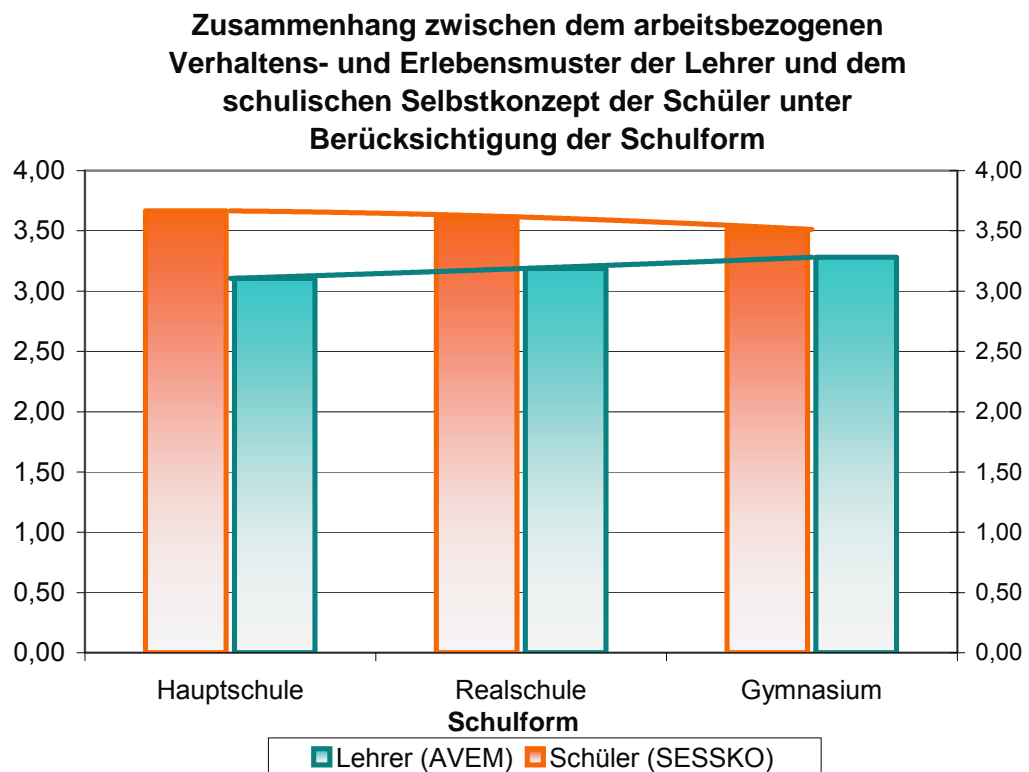


Abbildung 34: Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrer und dem schulischen Selbstkonzept der Schüler, differenziert nach Schulformen

Zusammenhänge zwischen dem arbeitsbezogenen Verhalten der Lehrkräfte und der Lern- und Leistungsmotivation (Annäherungsleistungsziele) der Schülerinnen und Schüler

Abbildung 35 zeigt Zusammenhänge zwischen dem arbeitsbezogenen Verhalten der Lehrkräfte und der Lern- und Leistungsmotivation (Annäherungsleistungsziele) der Schülerinnen und Schüler.

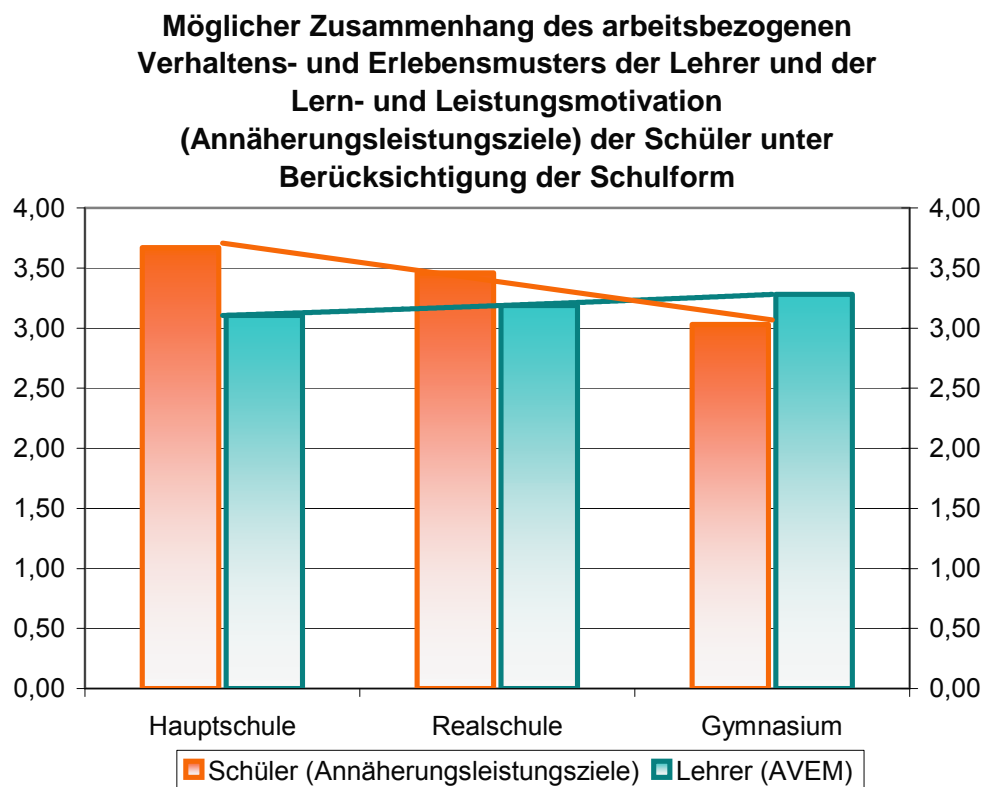


Abbildung 35: Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte und der Lern- und Leistungsmotivation (Annäherungsleistungsziele) der Schüler, differenziert nach Schulformen

Hauptschülerinnen und -schüler streben in besonders hohem Maß danach ihr Können und Wissen zu präsentieren, doch dieses Streben geht einher mit einem frühen Aufgeben bei aufkommenden Schwierigkeiten. Dies führt langfristig zu Misserfolgen und für Schülerinnen und Schüler bedeutet dieses Streben geringe bzw. schlechte schulische Leistungen. Zudem zeigen Hauptschullehrkräfte das geringste Arbeitsengagement, die geringste Widerstandskraft als auch eine stark ausgeprägte allgemeine

Unzufriedenheit. An Gymnasien ist es genau umgekehrt: Die Gymnasiallehrkräfte zeigen ein hohes Maß an Arbeitsengagement, während Gymnasiasten kaum danach streben ihr Wissen und Können zu zeigen und sie so bei aufkommenden Schwierigkeiten seltener aufgeben. Das legt die Vermutung eines umgekehrt proportionalen Zusammenhanges nahe.

Mit steigendem Schulniveau nimmt das Arbeitsengagement, die Widerstandskraft als auch die Zufriedenheit mit dem Berufs- und dem Privatleben auf der Seite der Lehrkräfte zu. Zudem nimmt mit steigendem Schulniveau das Streben nach Annäherungsleistungsziele, die bei Schülern langfristig zu schlechten Schulerfolgen führen, ab.

Zusammenhänge zwischen dem arbeitsbezogenen Verhalten der Lehrkräfte und der Lern- und Leistungsmotivation (Vermeidungsleistungsziele) der Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden soll das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte mit der Dimension der Vermeidungsleistungsziele der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach den Schulformen dargestellt werden.

Abbildung 36 zeigt, dass unter schulformspezifischer Betrachtung ein möglicher umgekehrt proportionaler Zusammenhang zwischen Schulniveau und dem Arbeitsengagement, der Widerstandskraft als auch der Zufriedenheit mit dem Berufs- und dem Privatleben auf der Seite der Lehrkräfte und dem Streben nach Vermeidungsleistungsziele auf Seiten der Schüler existiert. Unter schulformspezifischer Betrachtung zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen Schulniveau und dem Arbeitsengagement, der Widerstandskraft als auch der Zufriedenheit mit dem Berufs- und dem Privatleben auf der Seite der Lehrkräfte und dem Streben nach Vermeidungsleistungsziele auf Seiten der Schüler gibt.

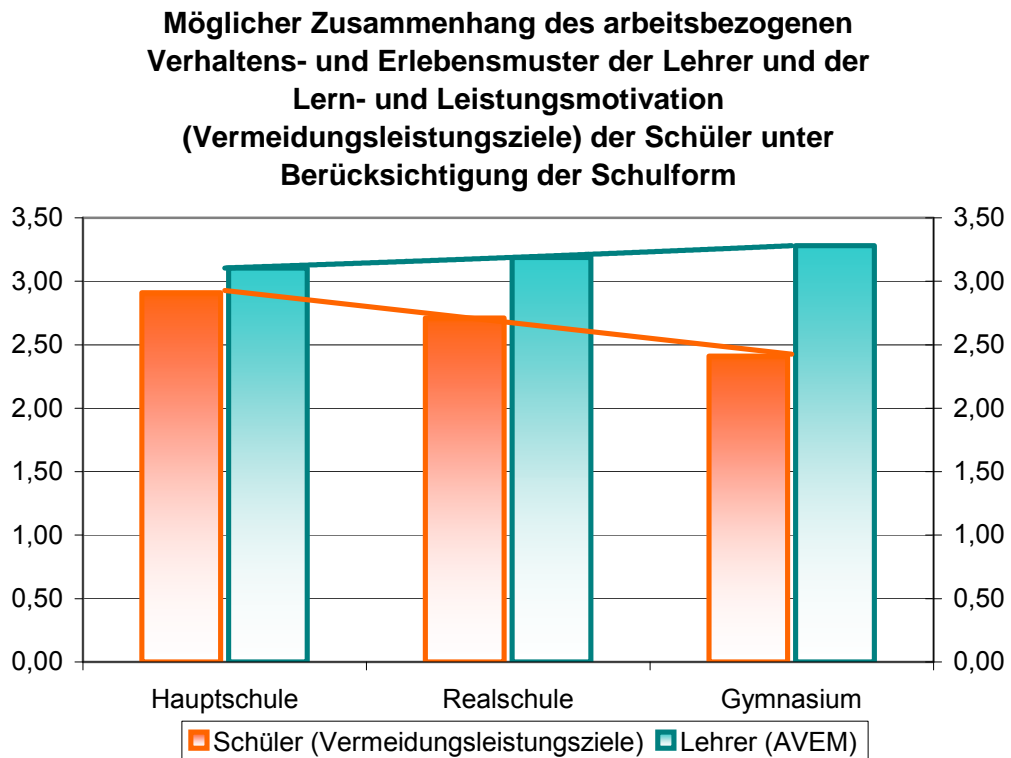


Abbildung 36: Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte und der Lern- und Leistungsmotivation (Vermeidungsleistungsziele) der Schüler, differenziert nach Schulformen

Wie im vorherigen Kapitel zeigt sich auch hier die uneffektive Kombination des arbeitsbezogenen Verhaltens der Lehrkräfte und des Strebens nach Vermeidungsleistungszielen der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen. Sie streben in besonders hohem Maß danach, wahrgenommenen Schwächen zu verbergen. Dieses Streben geht kurz- als auch langfristig mit schlechten schulischen Leistungen einher. Zugleich weisen Hauptschullehrkräfte das geringste Arbeitsengagement, die geringste Widerstandskraft als auch die am stärksten ausgeprägte allgemeine Unzufriedenheit auf. An Gymnasien ist es genau umgekehrt: Die Gymnasiallehrkräfte zeigen ein hohes Maß an Arbeitsengagement, etc., während Gymnasiasten es eher vermeiden ihre Schwächen zu verbergen, da sie, im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen, ein hohes Maß an intrinsischer Motivation aufweisen.

Zusammenhänge zwischen dem arbeitsbezogenen Verhalten der Lehrkräfte und der Lern- und Leistungsmotivation (Lernziele) bei Schülerinnen und Schülern

Nun soll das Selbstkonzept der Lehrkräfte mit der Lern- und Leistungsmotivation (Lernziele) der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt werden. Abbildung 37 zeigt, dass es bezüglich des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters der Lehrkräfte und der Lern- und Leistungsmotivation (Lernziele) der Schülerinnen und Schüler einen schulformspezifischen Zusammenhang geben kann: Je höher das Schulniveau, desto höher das Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte und desto intensiver die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler, da sie Interesse am Lerngegenstand an sich und Ausdauer bei auftretenden Schwierigkeiten aufbringen.

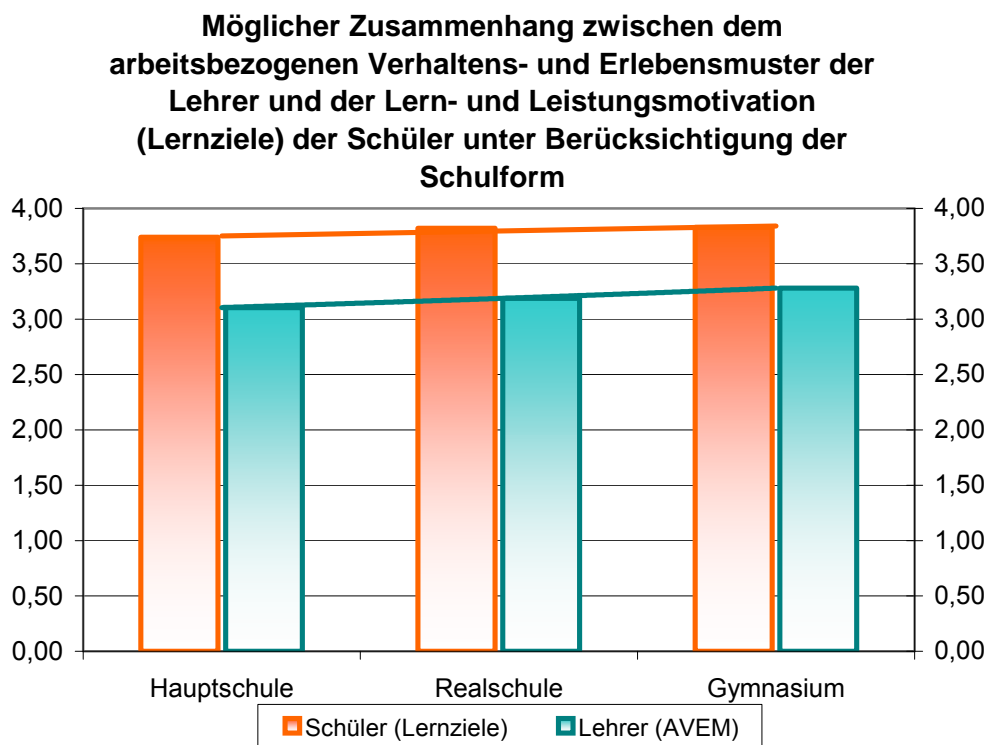


Abbildung 37: Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte und der Lern- und Leistungsmotivation (Lernziele) der Schüler, differenziert nach Schulformen

Es existieren keine korrelativen Phänomene zwischen dem arbeitsbezogenen Verhalten der Lehrkräfte und dem Streben nach Arbeitsvermeidung als auch dem arbeitsbezogenen Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der Schulform.

Diskussion

Ein hohes Maß an Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen und Zufriedenheit bei Lehrkräften und ein hohes Maß an intrinsischer Motivation der Schülerinnen und Schüler scheinen einen Zusammenhang aufzuweisen, ebenso wie ein geringes Maß an arbeitsbezogenem Verhalten bei Lehrkräften und ein intensives Streben nach Arbeitsvermeidung bei Schülerinnen und Schülern. Dieses Streben wiederum führt bei Schülern langfristig zu schulischen Misserfolgen (vgl. Streben nach Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielen).

Bezüglich der berufsbezogenen Leistungsmotivation der Lehrkräfte und dem schulischen Selbstkonzept, der Lern- und Leistungsmotivation als auch dem arbeitsbezogenen Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler existieren keine nennenswerten Zusammenhänge.

14 Zusammenfassung

Zu Beginn dieser Arbeit findet sich ein Zitat von Johann Friedrich Herbart, welches mit folgenden Worten endet „er wählt die brauchbarsten, die übrigen mögen für sich sorgen!“ (Herbart, 1964, S.165). Dieses Zitat trifft unter Berücksichtigung der in dieser Arbeit thematisierten Perspektiven heute noch zu.

Zwei Schüler mit gleichen Voraussetzungen erbringen unterschiedliche Schulleistungen. Die kurz gedachte Lösung dieses Problems lautet: Die Guten ins Töpfchen – die Schlechten ins Kröpfchen. Die, von denen die Gesellschaft am wenigsten erwartet kommen auf die Hauptschule und mögen für sich selbst sorgen. Die künftige Elite, von denen wir als Gesellschaft viel erwarten geht auf ein Gymnasium. Die anderen, die das gesellschaftliche Mittelmaß darstellen, gehen entsprechend der sprachlichen Entwicklung auf die Mittelschule (Realschule).

Die aufgestellte These, dass das dreigliedrige Schulsystem in NRW Gewinner *und* Verlierer auf beiden Seiten des Pults produziert und der Besuch einer dieser Schulformen mitverantwortlich sein kann für unterschiedliche Schulleistungen auf Schüler- und unterschiedliches Ansehen auf Lehrerseite (trotz vergleichbarer Begabung) wurde mit Hilfe von verschiedenen Aspekten des Schulkontextes beleuchtet und mithilfe der hier analysierten empirischen Untersuchung bestätigt.

Untersucht wurden auf Schülerseite das schulische Selbstkonzept, ihre Lern- und Leistungsmotivation und ihr Lern- und Arbeitsverhalten, differenziert nach Schulformen und Jahrgangsstufen. Auf Lehrerseite wurden das Selbstkonzept, die berufsbezogene Leistungsmotivation als auch das Arbeits- und Verhaltensmuster untersucht. Neben einer sozialkonstruktivistischen Perspektive wurde die aufgestellte These zudem aus historischer, wirtschaftlicher, bildungs- und berufspolitischer wie aus einer grundlagenpsychologischen Perspektive betrachtet. Daraus wurden die Fragestellungen und entsprechende Hypothesen entwickelt.

Der Mensch konstruiert sich und seine Wirklichkeit selbst. So bekommen Kinder bereits bei der Aufteilung nach der Grundschule auf indirekte Art mitgeteilt, wer zu den künftigen Gewinnern oder den Verlierern gehört - je nachdem auf welche Schulform sie verwiesen werden. Auch auf Lehrkräfte trifft diese Differenzierung bezüglich ihres beruflichen Ansehens zu. Das dreigliedrige Schulsystem bietet uns eine Art Ordnungssystem, mit dem wir uns in der Gesellschaft zurecht finden. Zudem beweist es uns, dass wir *nicht alle gleich* sind.

Aber: Was uns selbstverständlich erscheint, beruht auf sozialen Konventionen und nicht auf empirischer Validität. So kann man aus sozialkonstruktivistischer Perspektive festhalten, dass die Institution Schule bzw. das dreigliedrige Schulsystem Gewinner und Verlierer produziert. Verinnerlichte kollektive Identitäten, die sich aus den Gruppenzugehörigkeiten auf Schüler- als auch auf Lehrerseite bilden, können sich durch sich-selbst-erfüllende-Prophezeiungen in entsprechendem sichtbaren Verhalten zeigen und verdeutlichen den Prozess der Stigmatisierung von den Protagonisten durch die Gesellschaft und die Institution Schule.

Auch aus historischer Sicht wird die aufgestellte These bestätigt. Zwar wird zurzeit erneut öffentlich über eine Veränderung des dreigliedrigen Schulsystems diskutiert (vgl. Bildungsbericht, 2008), jedoch zeichnet sich ab, dass sich der Wunsch der GEW nach einem eingliedrigem Schulsystem in naher Zukunft aus verschiedensten Gründen nicht erfüllen wird. So sollte die Hauptschule aus historischer Entwicklung auf die Berufsausbildung vorbereiten und demnach wesentlich praxisorientierter sein. Nach den geführten Interviews mit Hauptschullehrkräften und meinen Beobachtungen während der Testphase spielt dies heute jedoch keine Rolle mehr. Auch unser Sprachgebrauch und unsere Begrifflichkeiten für Hauptschulen, wie z.B. ‚Restschulen‘ oder ‚Auffangbecken‘ zeigen nur allzu deutlich, welches Bild die Gesellschaft von der Schülerschaft als auch von den dort berufstätigen Lehrkräften hat.

Die Realschule fällt aufgrund ihres historischen Namens ‚Mittelschule‘ besonders auf: Dieser Begriff impliziert bereits, was wir von einer solchen Schüler- und Lehrerschaft zu erwarten haben, da dieser Begriff auch eine vermeintliche Qualität bezeichnet (vgl. Saldern, 2002). Die Realschule soll die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, nach dem Abschluss der 10. Klasse eine Berufsausbildung zu beginnen oder eine weiterführende Schule zu besuchen. Dementsprechend ist der Unterricht auch oftmals praxisorientiert. Während meiner Testphase an dieser Schulform machte ich die Erfahrungen, dass in den jeweiligen Klassen eine immens hohe Heterogenität herrschte. Dies wurde mir auch durch die dortigen Lehrkräfte bestätigt. Sie teilten mir mit, dass in jeder Klasse viele Schülerinnen und Schüler eher für Hauptschulen geeignet seien, die Eltern ihre Kinder aber nicht an diese Schulform schicken würden. Auch gebe es einige Schülerinnen und Schüler, die nach der Klasse 10 auf ein Gymnasium wechseln könnten, dies wären aber nur die wenigsten.

Das Gymnasium – oder auch aus historischer Perspektive die ‚Höhere Schule‘ – ist die Schulform mit dem höchsten allgemein bildende Schulabschluss (auch Matura genannt) und lässt erkennen, dass die Begrifflichkeit ‚Höhere Schule‘ für eine vermeintlich ‚andere‘ Qualität steht.

Auch aus wirtschaftlicher Perspektive wurde die aufgestellte These bestätigt. Diejenigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich (Studium) absolviert haben sind seltener von Arbeitslosigkeit betroffen, verdienen im Durchschnitt mehr Geld und genießen ein höheres Ansehen (mit Ausnahme der Lehrkräfte). Das heißt: Bildung ‚zahlt‘ sich aus, jedoch wird in Deutschland im Vergleich zum OECD-Gesamtwert nur wenig in Bildung ‚eingezahlt‘. Zudem zeigt sich auch hier, dass es Bildungszweige gibt, die dem Staat mehr wert sind als andere. Im Primar- und Sekundarbereich I werden unterdurchschnittliche, im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dagegen überdurchschnittliche Ausgaben getätigt. Der Staat investiert nicht in Bereiche und Personen, die wenig oder keinen gesellschaftlichen Nutzen bringen, oder um es noch einmal mit den

Worten von Johann Friedrich Herbart zu sagen: „er wählt die brauchbarsten, die übrigen mögen für sich sorgen!“ (Herbart, 1964, S.165). Auch so wird über ein Verlierer- oder Gewinnerdasein entschieden.

Aus berufspolitischer Perspektive, welche nur die Seite der Lehrkräfte betrifft, zeigt sich die These bestätigt: Schon im Umfang des Studiums existieren Differenzen ausgehend nach Schulformen (Grund- und Haupt-, Real-, Sonder-, berufsbildende Schule und Gymnasium). Auch die Verteilung auf die eben genannten Schulformen der Lehramtsstudenten zeigt eine deutliche Präferenz bezüglich des Gymnasiums. Diese Tatsache hat zahlreiche Gründe, wie z.B. ein gewaltfreieres und angenehmeres Arbeitsklima, höhere Gehälter, mehr Prestige und somit ein stärkeres Erleben sozialer Unterstützung und Anerkennung.

Doch insgesamt ist der Lehrberuf in Deutschland eher unpopulär, nicht zuletzt bescheinigt durch die Äußerung des Ex-Bundeskanzlers Gerhard Schröders als er noch in Niedersachsen Ministerpräsident war, alle Lehrkräfte seien „faule Säcke“ (Schröder, 1996) oder Bestsellern, wie *Das Lehrerhasser-Buch* (vgl. Kühn, 2005).

In Finnland z.B. wäre so etwas undenkbar: Hier hat der Lehrberuf einen weitaus höheren Stellenwert in der Gesellschaft, wo sich die Lehrkräfte selbst weder als Germanisten oder Mathematiker verstehen, sondern als ‚Dienstleister‘ für ihre Schülerinnen und Schüler, die nicht nur ihre Fächer lieben, sondern mindestens im selben Maße auch ihren Beruf. Zudem fehlt es eindeutig an Transparenz betreffend der Tätigkeiten dieses Berufszweiges in der Öffentlichkeit. Unterrichtskontrollen, der UnterrichtstÜV oder Zeugnisse für Lehrkräfte stoßen zwar in Deutschland noch auf Seiten der Pädagogen und der Berufsverbänden auf Ablehnung, doch solchen Instanzen wird man sich nicht mehr auf Dauer entziehen können. Lehrkräfte dürfen, auch sich selbst zuliebe, nicht mehr ‚hinter verschlossenen Türen‘ arbeiten, damit die Gesellschaft die Realität des Berufsalltags einer Lehrkraft erkennt. So könnte sich das Ansehen des Lehrberufs ändern – und langfristig auch das Selbstbild der Lehrkräfte,

welches sich dann auch auf ihre Arbeitszufriedenheit und ihre Zufriedenheit allgemein auswirken kann. Von solch einer positiven Wandlung würden auch die Schülerinnen und Schüler profitieren. Sie sind nicht zufrieden. Sie wurden bezüglich ihrer wahrgenommenen Unterstützung durch ihre Lehrkräfte befragt (vgl. Hinrichs et al. 2004). Aus 31 anderen Ländern landeten die deutschen Lehrkräfte auf dem viertletzten Platz. Nur 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler meinten, ihre Lehrkräfte zeigten ‚Interesse, das jeder etwas lernt‘ und nur 34 Prozent sagten, die Lehrkräfte würden ihnen beim Lernen helfen.

Der Hauptschullehrer ist Lebenshelfer, der Gymnasiallehrer hat (noch) ein relativ gutes Ansehen, jedoch steigt auch hier die Kritik und der Realschullehrer als eher ‚unbekanntes Wesen‘. Er unterrichtet die, die ‚irgendwo dazwischen‘ liegen und die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit nicht im selben Maß erregt, wie der Vorfall an der Rüttli-Schule oder die Diskussionen um die Probleme des Zentralabiturs in NRW.

Schulformspezifische Leistungsuntersuchungen, wie z.B. PISA zeigen, dass das deutsche Schulsystem neben der Aufteilung nach Leistung auch eine soziale Teilung vornimmt. Schüler gleicher Begabung und gleicher Sozialschicht erhalten je nach Schulformzugehörigkeit unterschiedliche institutionelle Fördereffekte, die laut PISA zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt werden.

Auch aus psychologischer Perspektive lassen sich die Phänomene aus den ersten Kapiteln wieder aufgreifen. Wenn Schülerinnen und Schüler, egal welcher Schulform die Erwartungen der Gesellschaft wahrnehmen und internalisieren und sich dementsprechend verhalten, wird dies Auswirkungen auf das schulische Selbstkonzept, die Lern- und Leistungsmotivation und das Lern- und Arbeitsverhalten haben, worauf sich ihre Schulleistungen begründen.

Bei Lehrkräften gilt dasselbe Schema. Auch sie nehmen die Erwartungen, welche die Gesellschaft an sie stellt, wahr und verhalten sich

wahrscheinlich dementsprechend. Hiervon betroffen sind die berufsbezogene Leistungsmotivation, das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster und das Selbstkonzept.

Ergebnisse der Datenerhebung

Einschätzungen der eigenen Begabungen und Fähigkeiten (Fähigkeitsselbstkonzept) beeinflussen das Verhalten und Erleben. Der Vergleich der eigenen Fähigkeiten aus der Vergangenheit mit den jetzigen Fähigkeiten ist eine Bezugsnorm, welche vor allem, so zeigen es die Ergebnisse der Jahrgangsstufendifferenzierung, die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 gebrauchen.

Die Motivation wird in dieser Arbeit als die treibende Kraft beim Lernen identifiziert und nach externer und interner Motivation differenziert. Lernmisserfolge können an fehlender Begabung, an einem unrealistischen Selbstkonzept und an fehlender Motivation liegen. Bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens zeigen Schulerfolgssforschungen (vgl. hierzu vor allem Wang, 1994) als auch Analysen der schulischen Misserfolgsursachen (vgl. z.B. Zielinski, 1995) einen Zusammenhang zwischen der Arbeitshaltung, der Stressbewältigung und der Schulleistung. Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler weisen Probleme mit der Selbstmotivierung, dem Behalten, dem Verstehen, der Problemlösung, der Konzentration und der Bewältigung von Versagensängsten auf.

Auf Seiten der Lehrkräfte versteht man Verhaltens- und Erlebensmerkmale als persönliche Ressourcen, von denen es u.a. abhängt, wie sie berufliche Belastungen verarbeiten, d.h. in welchem Maß es z.B. zu positiven Beanspruchungsfolgen (Steigerung der Motivation und des Selbstkonzepts) kommen kann. Bei dem Selbstkonzept der Lehrkräfte verbindet sich das Selbstbild als auch die Selbsteinschätzung über das Berufsleben hinaus. Es wird hier als eine übergeordnete Strukturierung für die Entwicklung der Einschätzung der eigenen Selbsteffizienz in unterschiedlichen Situationen verstanden. Zudem zeigen schulformspezifische Leistungsstudienresultate Differenzen zwischen den

Bildungsgängen in allen Fähigkeitsbereichen. Doch es gibt auch in allen drei Leistungsbereichen, die in PISA untersucht wurden, Überlappungen zwischen den Leistungsverteilungen der 15-Jährigen, die verschiedene Bildungsgänge besuchen. Dies ist kein Fehler des Systems, sondern folgt aus der Tatsache, dass es schon aufgrund der Plastizität der menschlichen Entwicklung, keine wirklich zuverlässige Übergangsdiagnostik geben kann.

Um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, wurden außerdem einfaktorielle Varianzanalysen mit dem dreifach gestuften Faktor Schulform und den abhängigen Variablen auf Schüler- als auch auf Lehrerseite durchgeführt.

Die Ergebnisse bezüglich des schulischen Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler zeigten, dass entgegen der aufgestellten Hypothese die Hauptschülerinnen und -schüler insgesamt das signifikant positivste und die Gymnasiasten das am signifikant schwächsten ausgebildete schulische Selbstkonzept aufweisen. Bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation streben hypothesenkonform Hauptschülerinnen und -schüler am stärksten nach Leistungszielen und Arbeitsvermeidung, welches langfristig zu schlechten Schulleistungen führen kann. Das geringste Streben nach Leistungszielen weisen die Gymnasiasten auf. Realschülerinnen und -schüler streben am wenigsten danach, mit möglichst wenig Arbeitsaufwand durch die Schulzeit zu kommen. Übereinstimmend mit den aufgestellten Hypothesen zeigen die Hauptschülerinnen und -schüler das ineffektivste Lern- und Arbeitsverhalten, die Gymnasiasten das effektivste und die Realschülerinnen und -schüler liegen mit ihrem Verhalten zwischen den Schülern der anderen beiden Schulformen.

Die Ergebnisse des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters der Lehrkräfte zeigen, dass konform der aufgestellten Hypothese (ohne signifikante Mittelwertdifferenz) Gymnasiallehrkräfte das effektivste, die Hauptschullehrkräfte das ineffektivste arbeitsbezogene Verhaltens- und

Erlebensmuster aufweisen. Die Lehrkräfte der Realschulen liegen zwischen den beiden anderen Schulformen. Auch im Hinblick auf die berufsbezogene Leistungsmotivation zeigen die Ergebnisse, dass sie mit den aufgestellten Hypothesen übereinstimmen. Bei den Gymnasiallehrkräften wird die aufgestellte Hypothese bezüglich des Selbstkonzepts durch einen Trend durchaus gestützt. Sie zeigen das positivste Selbstkonzept; die Befunde der Daten von Lehrkräften der Real- und den Hauptschulen lassen nur eine Tendenz erkennen. Demnach haben Hauptschullehrkräfte ein Selbstkonzept, welches sich im Trend positiver darstellt als das ihrer Kollegen an den Realschulen, jedoch negativer ist als das der Gymnasiallehrkräfte. Diese Ergebnisse resultieren u.a. auch aus den Angaben der Lehrkräfte aller Schulformen des Tests über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. An den Hauptschulen, so die Lehrkräfte dieser Schulform, befinden sich die verhaltensauffälligsten Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sind am wenigsten verhaltensauffällig.

Bei der Überprüfung von möglichen Zusammenhängen unter Berücksichtigung der Schulformen zeigen sich auf der Seite der Schüler positive als auch negative Zusammenhänge zwischen dem Lern- und Arbeitsverhalten und dem schulischen Selbstkonzept. Bei der Überprüfung von möglichen Zusammenhängen unter Berücksichtigung der Schulformen auf der Seite der Lehrkräfte stellte sich heraus, dass die Ergebnisse weniger einheitlich und deutlich ausfielen (wahrscheinlich aufgrund der kleineren Stichprobengröße). Daher wird den Ergebnissen zwischen dem Selbstkonzept, der berufsbezogenen Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhalten eher ein heuristischer Wert zugeschrieben.

Bezüglich der korrelativen Phänomene zwischen Schülern und Lehrkräften zeigte sich, dass es zwischen dem Arbeitsengagement, der Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen und der Zufriedenheit bei Lehrkräften und der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und

Schüler einen positiven Zusammenhang gibt. Dies gilt es als Lehrkraft zu beachten (s. Ausblick).

Kritische Selbstreflexion

Um das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler zu prüfen wurde SESSKO (vgl. Schön et al., 2002) eingesetzt, da er expliziten Bezug auf den Leistungsbereich Schule nimmt.

Doch bei der Überprüfung der Hypothesen bezüglich des schulischen Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach Schulformen zeigte sich, dass entgegen der Hypothese Gymnasiasten das negativste Selbstkonzept bezüglich der individuellen, der kriterialen und der sozialen Dimension, die Hauptschülerinnen und -schüler diesbezüglich das positivste Selbstkonzept aufwiesen. Ein Erklärungsansatz für die nicht erwarteten Ergebnisse der Hauptschülerinnen und -schüler bezüglich des Selbstkonzeptes könnten die global verfassten Dimensionen und Items des hier gewählten Selbstkonzepttests sein. Die Dimensionen könnten zu unspezifisch und zu allgemein gefasst sein. Auch bei den Hauptschullehrkräften kam es zu nicht hypothesenkonformen Ergebnissen bezüglich ihres Selbstkonzepts. Der Selbstkonzeptfragebogen (SKI) konzentriert sich zwar auf die Persönlichkeit, welche sich aus der Interaktion der Person mit seiner sozialen Umwelt herausbildet, jedoch sind die einzelnen Dimensionen auch hier eventuell zu global verfasst. Dies sind bereits bekannte Phänomene der Selbstkonzepttests allgemein. Daraus ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Beobachtungsstudien in einem nächsten Schritt könnten helfen, das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte der drei Schulformen genauer zu untersuchen.

Ausblick

Aus wirtschaftlicher Perspektive ist es eine indiskutable Notwendigkeit in Bildung zu investieren. Ob ein Land erfolgreich wirtschaftet oder nicht hängt von der Bildung der Bürger ab. Bildungsarmut erzeugt Wachstumsarmut und die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von

mangelnder Qualität des Bildungswesens machen sich schleichend bemerkbar. Deutschland kann es sich nicht leisten auch nur ein Talent zu vergeuden (vgl. Kluge, 2003).

Aus berufspolitischer Perspektive kann man festhalten, dass sich das Bildungswesen in Deutschland dringend ändern muss. Die PISA-Studie führt diesem Land stets vor Augen, dass andere Länder Deutschland bereits überholt haben. Die ‚neuen‘ Lehrkräfte kommen erst in ein paar Jahren, denn sie müssen erst eine reformierte und praxisnähere Ausbildung genießen dürfen. Und diejenigen, die schon im Berufsleben stehen, müssen ihren Berufsalltag für die Öffentlichkeit transparenter machen und sich somit auch selbst die Chance geben, ein positiveres und höheres Ansehen in der Gesellschaft zu erlangen, dieses wahrnehmen und dann letztendlich auch internalisieren.

Die Briten haben es uns vorgemacht. Ihre Situation war mit unserer heutigen bis vor ein paar Jahren vergleichbar (hohe Arbeitslosigkeit, eine veraltete Wirtschaft und ein ineffizientes Bildungswesen). Sie setzten auf die Bildung als Lösung für all diese Probleme – und sie behielten Recht. Sie führten 1992 ein Inspektionssystem in die Schulen ein, welche die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die Qualität des Unterrichts sowie die Leistungen der Lehrkräfte regelmäßig kontrollieren (positive als auch negative Konsequenzen sind mit den Inspektionen verknüpft).

Aus psychologischer Perspektive benötigen Schülerinnen und Schüler ein realistisches schulisches Selbstkonzept, um ihre Begabungen bestmöglich umsetzen zu können. Lehrkräfte können dies durch äußere Rahmenbedingungen und das Klassenklima positiv unterstützen. Zudem benötigen gute Lerner die Sicherheit der Kontrollierbarkeit des Lernvorgangs. Persönliches Interesse und individuelle Aufgabenorientierung sind ausschlaggebend für den Einsatz von z.B. Tiefenverarbeitungsstrategien; zwischen intrinsischer Motivation, welche ein Mitgarant für langfristig gute Leistungen ist, und Strategienutzung besteht eine substantielle Korrelation (vgl. Schiefele & Schreyer, 1994).

Ein schülerorientiertes Unterrichtsklima, wie z.B. eine gute Lehrer-Schüler-Beziehungen und eine spürbare Unterstützung durch die Lehrkräfte, sind vor allem für die Motivation und das Interesse bedeutsam. Doch Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass sich vor allem deutsche Schülerinnen und Schüler eindeutig einem spürbaren Leistungsdruck ausgesetzt fühlen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2004). Weitere Video-Studien zeigen, dass an Gymnasien zwar weniger Disziplinprobleme, aber auch weniger Leistungsdruck als z.B. an Hauptschulen vorkommen (vgl. Baumert et al, 2000). Damit bestätigt sich, dass Schulformen in Deutschland als differenzielle Lernmilieus anzusehen sind, somit Differenzen zwischen den einzelnen Schulformen bestehen und bereits die Verteilung auf diese Gewinner und Verlierer produziert. Doch gibt es wie bereits erwähnt Überlappungen bezüglich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler aller drei Schulformen (vgl. Baumert, 2001). Ein Grund dafür ist keine zuverlässige Übergangsdagnostik, die aufgrund der Lehrerausbildung auch nicht möglich ist. An diesem Punkt gilt es zu arbeiten und dies zu ändern.

Für das, was in der Schule gelernt wird, ist nicht zuletzt die Schule verantwortlich. Schulen derselben Schulform mit einer sozial und leistungsmäßig vergleichbaren Schülerschaft kann ganz unterschiedliche Lernerfolge erzielen. Bei beiden Formen der Variabilität von Einzelschulen geht es um Fragen der Verteilungsgerechtigkeit. Die Komponenten Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft und Qualität der Schule führen gemeinsam zu einer großen Variabilität der Leistungsniveaus von Schulen derselben Schulform am Ende der Vollzeitschulpflicht. In jeder Schulform sind Schulen zu identifizieren, die sich zumindest in einzelnen Kompetenzbereichen nicht von Schulen benachbarter Bildungsgänge unterscheiden. So können in bestimmten Bereichen Realschulen mit Gymnasien und Hauptschulen mit Realschulen verglichen werden. Eine wichtige Schlussfolgerung daraus sollte die Entkopplung von nominellen Bildungsgängen und Schulabschlüssen sein. Denn auch bezüglich der Erteilung allgemein bildender Abschlusszeugnisse und Zugangs-

berechtigungen existieren in jeder Schulform Differenzen. Notenvergabe ist eine objektive Beurteilung und die Unterschiede sind primär ein Ergebnis variierender Leistungsniveaus, denen die Notenvergabe aufgrund des internen Bezugsrahmens nicht entspricht. Zudem hätte man so eine Chance den unerwünschten Nebeneffekt der sozialen Segregation der Jugendlichen entgegenzuwirken. Das dreigliedrige Schulsystem in NRW verstärkt ungleiche Bildungschancen, statt sozial bedingte Nachteile abzubauen. Die PISA-Studie hat bereits verdeutlicht, dass Chancengleichheit und hohe Leistungsfähigkeit nur in integrativen Systemen funktionieren (vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2004). Das selektive Schulsystem in Deutschland und in NRW kann keine Chancengleichheit erreichen. Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit bekommen länger gemeinsam zu lernen.

Aus den Ergebnissen bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens, lässt sich festhalten, dass man Schülerinnen und Schüler, vor allem die mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten an Trainingsprogrammen teilnehmen lassen soll, die mit geeigneten Methoden und Ritualen Schülerinnen und Schülern aufzeigen wie ihre Arbeitshaltung effektiver wird und wie sie sich selbst motivieren können. Sie sollten lernen mit ressourcenbezogenen, kognitiven und metakognitiven Lernstrategien effektiv umzugehen.

Dem Streben nach Arbeitsvermeidung als auch nach Leistungszielen gilt es entgegenzuwirken. Schulen sollten bereits zu Beginn der Sekundarstufe I Präventionsmaßnahmen einleiten, um die effektive Motivation der 5. Klässler beizubehalten. Zudem benötigen alle Schülerinnen und Schüler ein realistisches, ihren Leistungen und Fähigkeiten angepasstes Selbstwertgefühl. Lehrkräfte sollten den Schülerinnen und Schülern mehr Vertrauen in sich selbst und ihre Fähigkeiten vermitteln und ihre Versagensängste mindern. Schule kann die intrinsische Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler durch sinnstiftenden und motivierenden Unterricht anregen. Unterricht sollte die Interessen und Begabungen wecken und Schülerinnen und Schülern nicht

ständig vor Augen führen, was sie noch nicht können (können). Sie müssen die Nützlichkeit von Unterrichtsinhalten erkennen und annehmen. Unabhängig der besuchten Schulform sollten Schülerinnen und Schüler zugleich lernen, wie sie mit Versagensängsten und Misserfolgen konstruktiv umgehen können, auch hier spielen die Lernformen und die individuelle Förderung eine elementare Rolle.

Auch Lehrkräfte sollten Motivationstrainings annehmen und verstärkt von sich aus an solchen teilnehmen, um auch ihre intrinsische Motivation zu wecken. Zudem benötigen Lehrkräfte, wie ihre Schülerinnen und Schüler ein realistisches Selbstkonzept. Dies gelingt jedoch nur, wenn man den Wert und die Nützlichkeit, aber vor allem auch die Wichtigkeit der eigenen Arbeit wahrnimmt und internalisiert. Sich beispielsweise wie die Finnen als Bildungsvermittler und Protagonisten einer Zukunftsbranche verstehen (vgl. Kapitel 5.4). Lehrkräfte aller Schulformen benötigen ein gesundes Maß an Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit. Diese Variablen sind entscheidend für den konstruktiven Umgang mit beruflichen Misserfolgen und die psychische Stabilität. Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit würden sich durch das Erleben von sozialer Anerkennung und Unterstützung im Allgemeinen stärken lassen, doch dafür müsste sich das Ansehen der Lehrkräfte in Deutschland ändern bzw. verbessern. Dies ist jedoch bei Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems, welches aus sich selbst heraus Verlierer und Gewinner produziert kaum möglich.

Alle Forderungen und Vorschläge, welche aus den Ergebnissen dieser Arbeit resultieren und bereits benannt wurden, würden sich in einem eingliedrigen Schulsystem effektiver und in kürzerer Zeit umsetzen lassen, wovon Schüler und Lehrkräfte, deren Selbstkonzepte, Motivation und Arbeitsverhalten profitieren würden. Zudem würden die Erwartungen der Gesellschaft nicht in dem Maß differenziell ausfallen, wie es aufgrund der heutigen Dreiteilung vorliegt, wenn alle an einer eingliedrigen Schule lernen und arbeiten würden.

15 Literaturverzeichnis

1. Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
2. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
3. Andresen, K. (2004). Direkter Weg ins Abseits. *Spiegel special: Lernen fürs Leben*, 03, 107-109.
4. Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping. New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Anweiler, O. (1996). Deutschland. In O. Anweiler, U. Boos-Nünning, G. Brinkmann, D. Glowaka, D. Goetze, W. Hörner, F. Kuebart & H.-P. Schäfer (Hrsg.), *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern* (S. 31-56). Weinheim und Basel: Beltz.
6. Ariès, P. (2003). *Geschichte der Kindheit*. München: dtv
7. Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *Pisa 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
8. Atkinson, J. & Feather, F. (1966). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
9. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action - A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
10. Baumert, J. (1994). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21 (3), 327-354.
11. Baumert, J. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
12. Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe). Opladen: Leske + Budrich.
13. Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

14. Becker, P. (1986). Theoretischer Rahmen. In P. Becker, & B. Minsel (Hrsg.). *Psychologie der seelischen Gesundheit* (Bd. 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten). Göttingen: Hogrefe.
15. Berger, L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
16. Berger, L., Luckmann, T. & Plessner, H. (1969). *The social construction of reality*. (dt.). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
17. Birx, E. (1988). *Mathematik und Begabung. Evaluation eines Förderprogramms für mathematisch besonders befähigte Schüler*. Hamburg: Krämer.
18. Bölsche, J. (2002). Pfusch am Kind. *Spiegel special: Lernen zum Erfolg*, 03, 6-21.
19. Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frame of reference model with subjectspecific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 102-110.
20. Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (3), 317-330.
21. Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
22. Broder, D. J., Ipfling, H.-J. & Zenke, K. G. (1998). *Handbuch Hauptschulbildungsgang* (Bd. 1: Grundlegung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
23. Broder, D. J., Ipfling, H.-J. & Zenke, K. G. (1999). *Handbuch Hauptschulbildungsgang* (Bd. 2: Praxisberichte). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
24. Broder, D. J., Ipfling, H.-J. & Zenke, K. G. (2004). *Handbuch Hauptschulbildungsgang* (Bd. 3: Länderberichte). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
25. Burkel, A. (2003, 14. März). Eine Schule lernt um. Der Alltag in Klassen mit 50 Prozent Ausländeranteil. *Süddeutsche Zeitung*.
26. Cassidy, T. (1989). A multifactorial approach to achievement motivation: The development of a comprehensive measure. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 301-312.
27. Cooper, H. M. & Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectations communication process*. White Plains, N.Y.: Longman.

28. Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer K. U. & Trommer, L. (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
29. Demmer, M. (2004, 2. Dezember). Irgendwer muss ja mal anfangen. Ein Streitgespräch über den Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit zwischen Ute Erdsiek-Rave und Jürgen Oelkers. *Die Zeit*.
30. Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 262-286.
31. Döbert, H. (2004). Deutschland. In H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp, & W. Mitter (2005). *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
32. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
33. Welzel, S. (2001) Preis der frühen Auslese – E&W-Gespräch mit Klaus Klemm. *Erziehung und Wissenschaft*, 12, 10-12.
34. Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
35. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34, 149-169.
36. Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
37. Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas
38. Faulstich-Wieland, H. (2002). *Sozialisation in der Schule und Unterricht*. Neuwied: Beltz.
39. Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
40. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
41. Freudenreich, D. (2007, 19. September). Wenig Lob für deutsche Bildung. *WAZ*.
42. Führ, C. (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
43. Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.

44. Georgi, v. R. & Beckmann, D. (2004). *SKI - Selbstkonzept-Inventar*. Bern: Hans Huber.
45. Goethe, v. J., W. (1971). *Die Wahlverwandtschaften*. Zürich: Artemis Verlag.
46. Good, T. L. (1987). Teachers expectations. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.). *Talks to teachers* (pp. 157-200). New York: Random House.
47. Greene, B. A. & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
48. Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium - Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
49. Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Carter, S. M. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
50. Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hrsg.). *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtungsstrukturen?* (S. 35-63). Tübingen: Narr.
51. Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Hain.
52. Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
53. Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2., völlig überarb. und erg. Aufl.). Berlin: Springer.
54. Helmke, A. & van Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and selfconcept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
55. Herbart, J. F., Kehrbach, K. & Flügel, O. (1964). *Sämtliche Werke. Bd. 2*. Langensalza: Beyer Verlag.
56. Herrlitz, H. G., Hopf, W. & Tietze, H. (2005). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
57. Hinrichs, P., Koch, J., Meyer, C., Philipp, B. & Schmidt, C. (2004). Horrortrip Schule. *Spiegel special: Lernen fürs Leben*, 03, 60-70.
58. <http://www.referendariat.de> (21.12.2006, 18:03)
59. Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
60. Jerusalem, M., (1993). *Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich*. Antrittsvorlesung vom 23. Mai 1993 an der Humboldt-Universität zu Berlin.

61. Jerusalem, M., Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun, & H. Fend (Hrsg.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 115-128). Stuttgart: Enke.
62. Keller, G., (1993). Das Lern- und Leistungsverhalten leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 125-129.
63. Keller, O. (1999). *Denn mein Leben ist lernen. Wie Kinder aus eigenem Antrieb die Welt erforschen*. Freiburg: Arbor-Verlag.
64. Klemm, K. (2006). Was wissen wir über ein gutes Schulsystem? *Pädagogik*, 58 (7/8), 76-80.
65. Klemm, U. (2001). *Lernen ohne Schule. Argumente gegen Verschulung und Verstaatlichung von Bildung*. München: AG Spak Bücher.
66. Kluge, J. (2003). *Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
67. Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft*, 21 (4), 291-311.
68. Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels. Literaturüberblick. In F. E. Weinert, & A. Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz PVU.
69. Krause, S. (2007, 22. März). Früh festgelegt. *WAZ*.
70. Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
71. Kühn, L. (2005). *Das Lehrerhasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab*. München: Droemer/Knaur.
72. Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2000). *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
73. Lehmann, R. & Peek, R. (unter der Mitarbeit von Gänsfuß, R.) (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5)*. Online verfügbar unter www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau5, Stand: 22.06.2008; 16:00 Uhr
74. Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2000). *LAU 9 – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9*. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Online verfügbar unter www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf, Stand: 22.06.2008; 16:00 Uhr

75. Lehmann, R., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1998* (LAU 7). Online verfügbar unter www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau7, Stand: 22.06.2008; 16:00 Uhr
76. Lenzen D. (2003). *Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstandes*. In: Universitas 5/2003 – Lehren und Lernen, S. 475 – 486, Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
77. Liebau, E., Mack, W. & Scheilke, C. T. (1997). *Das Gymnasium: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa.
78. Lompscher, J. (1994). *Lernstrategien Zugänge auf der Reflexions- und Handlungsebene, LLF-Berichte* (Bd. 9, S. 114-129). Potsdam: Universität Potsdam.
79. Marcus, B. (2006). *IBES Inventar berufsbezogener Einstellungen und Selbsteinschätzung*. Göttingen: Hogrefe.
80. McClelland, D. C. (1965). Achievement motivation can be developed. *Harvard Business Review*, 43, 6-24.
81. Mead, G. H. (1934). Mind, Self and Society. In: C. W. Morris (Ed.) *From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago.
82. Melzer, W. & Adomat, D. (1998). Der Hauptschulbildungsgang in den neuen Bundesländern – Entwicklungen. In: D. J. Bronder, H.-J. Ipfling, & K. G. Zenke (Hrsg.). *Handbuch Hauptschulbildungsgang* (Bd. 1: Grundlegung). (S. 41-54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
83. Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
84. Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
85. Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
86. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2005). *Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2004/05* (Statistische Übersicht Nr.347). Düsseldorf.
87. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2002). *Auswertung des KMK-Analysebandes „Schule in Deutschland - Zahlen, Fakten, Analysen, Nr.161“ unter besonderer Berücksichtigung von NRW*. Düsseldorf.
88. Mohsennia, S. (2004). *Schulfrei: Lernen ohne Grenzen*. Winsen: Anahita Verlag/J. Dibbern.

89. Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
90. Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
91. Neider, C. (2007). *Zerreißprobe Referendariat. Erfahrungen von Lehramtsstudenten*. Online verfügbar unter: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/585327/>, Stand: 22.06.2008, 16:00 Uhr.
92. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychology Review*, 91, 328-346.
93. Pfeiffer, C. (2006, 22. November). Schule erzeugt Verlierer. *Der Tagesspiegel*.
94. Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
95. Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 371-402.
96. Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 6, 117-160.
97. PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
98. Rekus, J. (1999). *Die Realschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim, München: Juventa.
99. Rekus, J., Hinz, D. & Ladenthin, V. (1998) *Die Hauptschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim, München: Juventa.
100. Rheinberg, F. & Donkoff, D. (1993). Lernmotivation und Lernaktivität: Eine modellgeleitete Erkundungsgeschichte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7.
101. Rheinberg, F. (1998). *Leistungsbeurteilung im Schulalltag: Wozu vergleicht man was womit?* Online verfügbar unter <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/messverfahren/Leistbeurteilung.pdf>, Stand: 22.06.2008, 16:00 Uhr.
102. Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. Stuttgart: Kolhammer.
103. Richter, P., Rudolf, M. & Schmidt, C. F. (1996). *FABA - Fragebogen zur Analyse belastungsrelevanter Anforderungsbewältigung*. Frankfurt: Swets Testservice.

104. Rotter, J. B. (1966). Generalizes expectancies for internal versus external control of reinforcement (Locus of Control). *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
105. Saldern, v. M. (2002). *Bildungsgang Realschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
106. Schaarschmidt, U., Fischer, A. (1995). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Fragebogen zur Erfassung von gesundheitsrelevanten Arbeitseinstellungen*. Wien: Coping.
107. Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
108. Schiefele, U. & Köller, O. (2003). Themenschwerpunkt: Selbstreguliertes Lernen im Kontext Schule und Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 155-232.
109. Schleicher, A. (2006). *Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement*. Paris: OECD-Verlag.
110. Schmale, W. (Hrsg.) (1991). *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum: Winkler.
111. Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
112. Schuleckdaten öffentlicher und privater Schulen im Schuljahr 2003/04, online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2003_04/jEckd03.pdf, Stand 22.06.2008, 16:00 Uhr.
113. Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar*. Göttingen: Hogrefe.
114. Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: G. Schümer K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. (S. 73-114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
115. Schümer, G. (2005). Schule und soziale Ungleichheit: Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern. *Die Deutsche Schule*, 97, 266-284.
116. Schwarzer, C. (1980). *Gestörte Lernprozesse*. München: Urban & Schwarzenberg.

117. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
118. Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
119. Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Zielorientierung und Leistung: Die Rolle des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.). *Selbst, Motivation und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie*. Berlin: Logos.
120. Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Hogrefe Verlag.
121. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2001). *Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen*. Fachserie 11/Reihe 4.2. Beim Online-Publikationsservice verfügbar unter <https://www-ec.destatis.de>, Stand: 22.06.2008, 16:00 Uhr.
122. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2002). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2001/2002*, Fachserie 11/Reihe 1. Beim Online-Publikationsservice verfügbar unter <https://www-ec.destatis.de>, Stand: 22.06.2008, 16:00 Uhr.
123. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland und für das Ausland 2003*. Wiesbaden: Verlag Statistisches Bundesamt. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland und für das Ausland 2004*. Wiesbaden: Verlag Statistisches Bundesamt.
125. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland und für das Ausland 2005*. Wiesbaden: Verlag Statistisches Bundesamt.
126. Steins, G. (2005). *Sozialpsychologie des Schulalltags: Das Miteinander in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
127. Stiensmeier-Pelster, J. & Schlangen, B. (1996). Erlernte Hilflosigkeit und Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.). *Emotion, Kognition und Schulleistung* (S. 69-90). Weinheim: Beltz/PVU.
128. Stiensmeier-Pelster, J. (1994). Attributionspsychologie und erlernte Hilflosigkeit. In: F. Försterling, & J. Stiensmeier-Pelster (Hrsg.). *Attributionspsychologie*. Göttingen. Hogrefe.
129. Stiensmeier-Pelster, J. (1996). Depressive Verstimmungen im Kindes- und Jugendalter. In: J. Mansel (Hrsg.). *Unbeschwerte Zeit - Schwierige Phase. Untersuchungen zu den veränderten Lebensbedingungen von Kindern*. Opladen: Leske & Budrich.

130. Stroebe, W., Hewstone, M. & Stephenson G. M. (1996). *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
131. Struck, P. (1996). *Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
132. Struck, P. (2004). *Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach Pisa*. Darmstadt: Primus Verlag.
133. Stuppe, A. (2002). Redet nicht, handelt. *Spiegel special: Lernen fürs Leben*, 03, 74-79.
134. Tenorth, H. - E. (1992). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim und München: Juventa.
135. Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
136. Walberg, H. J. (1998). Incentivized School Standards Work. *Education Week*, 48, 51.
137. Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1-20.
138. Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
139. Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. In: R. R. Schmeck (Ed.): *Learning strategies and learning styles* (pp. 291-316). New York: Plenum Press.
140. Wirth, J. (2004). *Selbstregulation von Lernprozessen*. Münster: Waxmann.
141. Yussen, S.R., Kane, P.T. (1985). Children's conception of intelligence. In: S. R. Yussen (Ed.) *The growth of reflective thinking in children*. (pp. 207-241). New York: Academic Press.
142. Zielinski, W. (1995). *Lernschwierigkeiten. Ursachen – Diagnostik – Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.

16 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Hypothetischer Zusammenhang zwischen verschiedenen Faktoren unter dem Schwerpunkt der speziellen Perspektive von Hauptschülern
- Abbildung 2:** Hypothetische wechselseitige Auswirkungen zwischen Selbstkonzept, berufsbezogener Leistungsmotivation, arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster und Sozialkonstruktivismus
- Abbildung 3:** Teufelskreis oder Zusammenhang der Wahrnehmung der Lehrkräfte ihrer Schüler und der Theorien des sozialen Konstruktivismus und der sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiungen
- Abbildung 4:** Bildungsausgaben je Schüler an allgemein bildenden Schulen 1999 in Euro (nach Bundesland) (Andresen, 2004, S.54)
- Abbildung 5:** Der Preis des Wissens. Gesamtausgaben pro Schüler von der 1. Klasse bis zum 15. Lebensjahr in Dollar (PISA-Konsortium Deutschland, 2004)
- Abbildung 6:** Deutschlands Lehrer – überlastet? Darstellung der jährlichen Unterrichtszeit in Stunden in der Sekundarstufe I (Hinrichs et. al., 2004)
- Abbildung 7:** Deutschlands Lehrer – überbezahlt? Darstellung des Gehalts in der Sekundarstufe I nach 15 Jahren Berufserfahrung, US-Dollar (Destatis, 2004).
- Abbildung 8:** Einkommen – Durchschnittlicher Bruttogehaltsverdienst von Lehrern (Vollzeitbeamte), differenziert nach Schulformen in Euro (Destatis, 2002)
- Abbildung 9:** Planwirtschaft (Berechnung der Lehrerarbeitszeit) am Beispiel eines Kunstlehrers am Gymnasium Finkenwerder in Hamburg)(Destatis, 2004)
- Abbildung 10:** Deutschlands Lehrer – aufgerieben? Pensionierungsquoten, 14.125 Lehrkräfte traten im Jahr 2002 in den Ruhestand (Destatis, 2004).
- Abbildung 11:** Flucht aus der Schule, am Beispiel Berlins: Schwänzer im zweiten Schulhalbjahr 2001/2002 (vgl. Andresen, 2004)
- Abbildung 12:** Hypothetische wechselseitige Auswirkungen zwischen Selbstkonzept, berufsbezogener Leistungsmotivation und arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster und Sozialkonstruktivismus

- Abbildung 13:** Hypothetischer Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation, Lernstrategien und Leistung bzw. Lernerfolg
- Abbildung 14:** Schematische Darstellung des Selbstkonzepts (SKI) (Georgi & Beckmann, 2004, S. 11)
- Abbildung 15:** Individuelle und institutionelle Varianzkomponenten der Sozialschichtzugehörigkeit von Neuntklässlern (Baumert, 2001, S.58)
- Abbildung 16:** Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler international anhand drei Unterrichtsmerkmale (PISA-Konsortium Deutschland, 2004)
- Abbildung 17:** Merkmale des Deutschunterrichts (Mittelwerte nach Schulform) (Artelt et. al., 2001, S. 50)
- Abbildung 18:** Item aus dem Schülerfragebogen
- Abbildung 19:** Geschlechterverteilung der Schüler auf den drei Schulformen
- Abbildung 20:** Altersverteilung der befragten Lehrerinnen und Lehrer
- Abbildung 21:** Verteilung der Lehrerinnen und Lehrer nach dem ersten Unterrichtsfach
- Abbildung 22:** Angegebene vorherige Schulformen, an denen die Lehrerinnen und Lehrer vor der Erhebung gearbeitet haben; differenziert nach Geschlecht
- Abbildung 23:** Lieblingsfächer, differenziert nach Geschlecht
- Abbildung 24:** Angegebene Gründe für die Wahl der Schülerinnen und Schüler
- Abbildung 25:** Pro-Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach Schulformen
- Abbildung 26:** Metakognitive Strategien (vgl. Hasselhorn, 1992)
- Abbildung 27:** Arbeitsengagement, differenziert nach Schulformen
- Abbildung 28:** Widerstandsfähigkeit bei beruflichen Belastungen, differenziert nach Schulformen
- Abbildung 29:** Emotionen, differenziert nach Schulformen
- Abbildung 30:** Teufelskreis oder Zusammenhang der Wahrnehmung der Lehrkräfte ihrer Schüler und der Theorien des Sozialkonstruktivismus und der sich-selbst-erfüllenden Prophezeiungen
- Abbildung 31:** Zusammenfassung der didaktischen Implikationen in grafischer Darstellung
- Abbildung 32:** Hypothetische wechselseitige Auswirkungen zwischen Selbstkonzept, berufsbezogener Leistungsmotivation und

arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster und
Sozialkonstruktivismus

Abbildung 33: Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der
Lehrkräfte und dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler,
differenziert nach Schulformen

Abbildung 34: Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen
Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrer und dem
schulischen Selbstkonzept der Schüler, differenziert nach
Schulformen

Abbildung 35: Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen
Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte und der
Lern- und Leistungsmotivation (Annäherungsleistungsziele)
der Schüler, differenziert nach Schulformen

Abbildung 36: Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen
Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte und der
Lern- und Leistungsmotivation (Vermeidungsleistungsziele)
der Schüler, differenziert nach Schulformen

Abbildung 37: Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen
Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkräfte und der
Lern- und Leistungsmotivation (Lernziele) der Schüler,
differenziert nach Schulformen

17 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassengrößen – Durchschnittliche Schülerzahl je Klasse an
Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien (Jg. 5-10) Stand
2000

Tabelle 2: Formen existierender Gymnasien

Tabelle 3: Statistik der Schulabsolventen / -abgänger in NRW aus dem
Schuljahr 2002/03

Tabelle 4: Existierende lehramtsbezogene Studiengänge mit der
dazugehörigen Unterrichtsberechtigung

Tabelle 5: Anteil der Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden
Schulen im Schuljahr 2004/05 in Deutschland

Tabelle 6: Anzahl der abgelegten Prüfungen im ersten Studienfach für
ausgewählte Fächer, differenziert nach Geschlecht und
Schultyp im Prüfungsjahr 2001

Tabelle 7: Gewählte Konzepte und Begründung für ihren Einsatz

Tabelle 8: Gewählte Konzepte und Begründung für ihren Einsatz

- Tabelle 9:** Hauptschule (N=265); CI2: Mittlerer Migrantenanteil, relativ günstige Schülervoraussetzungen, mittlere Schulzufriedenheit; CI1: Hoher Migrantenanteil, niedrige Sozialschicht, niedrige Schulzufriedenheit; CI3: Sehr hoher Migrantenanteil, sehr niedrige Sozialschicht, hohe Schulzufriedenheit
- Tabelle 10:** Realschulen (N=309); CI1: Niedriger Migrantenanteil, relativ hohes Bildungsniveau der Eltern, gute Schülervoraussetzungen, mittlere Schulzufriedenheit; CI2: Hoher Migrantenanteil, mittleres Bildungsniveau der Eltern, mittlere Schülervoraussetzungen, mittlere Schulzufriedenheit
- Tabelle 11:** Gymnasium (N=397); CI1: Niedriger Migrantenanteil, sehr hohes Bildungsniveau der Eltern, sehr gute Schülervoraussetzungen, relativ hohe Schulzufriedenheit; CI3: Niedriger Migrantenanteil, sehr hohes Bildungsniveau der Eltern, sehr gute Schülervoraussetzungen, niedrige Schulzufriedenheit; CI2: Niedriger Migrantenanteil, hohes Bildungsniveau der Eltern, höherer Arbeiterkinderanteil, sehr gute Schülervoraussetzungen, mittlere Schulzufriedenheit
- Tabelle 12:** Aufgestellte Hypothesen, welche sich aus den verschiedenen Perspektiven resultieren, differenziert nach Schulformen
- Tabelle 13:** Aufgestellte Hypothesen, welche sich aus den verschiedenen Perspektiven resultieren, differenziert nach Schulformen
- Tabelle 14:** Begutachtete Fragebögen
- Tabelle 15:** Skalen zum schulischen Selbstkonzept mit Beispielitems
- Tabelle 16:** Skalen zur Zielorientierung mit Beispielitems
- Tabelle 17:** Skalen zur Arbeitshaltung und zur Stressbewältigung mit jeweils einem Beispielitem
- Tabelle 18:** Skalen zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben
- Tabelle 19:** Skalen zur Leistungsmotivation mit jeweils einem Beispielitem
- Tabelle 20:** Skalen zum Selbstkonzept mit jeweils einem Beispielitem
- Tabelle 21:** Skalen zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler mit einem jeweiligen Beispielitem
- Tabelle 22:** Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler
- Tabelle 23:** Altersverteilung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler insgesamt
- Tabelle 24:** Verteilung der Schülerzahlen auf die untersuchten Schulformen: Haupt- und Realschule und Gymnasium
- Tabelle 25:** Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Jahrgangsstufen 5, 7 und 10
- Tabelle 26:** Verteilung der Geschlechter auf die einzelnen Jahrgangsstufen

Tabelle 27: Teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer differenziert nach Schulformen

Tabelle 28: Geschlechterverteilung der teilnehmenden Lehrkräfte insgesamt

Tabelle 29: Aufstellung der vorkommenden Arbeitsformen der Lehrerinnen und Lehrer insgesamt

Tabelle 30: Verteilung der befragten Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Frage, ob sie vorher bereits an einer anderen Schule gearbeitet haben

Tabelle 31: Art der Beschäftigung und ihre Verteilung auf die befragten Lehrerinnen und Lehrer

Tabelle 32: Geschlechterverteilung der befragten Lehrkräfte aufgeteilt nach den drei Schulformen

Tabelle 33: Besuch an einer anderen Schulform

Tabelle 34: Mittelwerte des schulischen Selbstkonzepts, der Lern- und Leistungsmotivation sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens, jeweils differenziert nach Dimension der Variablen und aufgeschlüsselt für Schulformen und Jahrgangsstufen

Tabelle 35: Mittelwerte des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes, der Lern- und Leistungsmotivation und des Lern- und Arbeitsverhaltens, differenziert nach Schulformen

Tabelle 36: Mittelwertverteilung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters der Lehrkräfte, differenziert nach Schulformen

Tabelle 37: Mittelwertverteilung der berufsbezogenen Leistungsmotivation der Lehrkräfte, differenziert nach Schulformen

Tabelle 38: Mittelwertverteilung des Selbstkonzeptes der Lehrkräfte, differenziert nach Schulformen

Tabelle 39: Lehreraussagen über das Verhalten ihrer Schüler, differenziert nach Schulformen

Tabelle 40: Mittelwerte des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, der berufsbezogenen Lern- und Arbeitsmotivation und dem Selbstkonzept, differenziert nach Schulformen

Tabelle 41: Korrelationen zwischen dem schulischen Selbstkonzept und dem Lern- und Arbeitsverhalten, differenziert nach Schulformen

Tabelle 42: Korrelationen zwischen dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und der Lern- und Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen

Tabelle 43: Korrelationen zwischen dem Lern- und Arbeitsverhalten und der Lern- und Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen

Tabelle 44: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Ich-Stärke/Unsicherheit und der berufsbezogenen Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen

Tabelle 45: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Attraktivität/Marginalität und der berufsbezogene Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen

Tabelle 46: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Durchsetzung / Kooperation und der berufsbezogenen Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen

Tabelle 47: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Vertrauen/Zurückhaltung und der Leistungsmotivation, differenziert nach Schulformen

Tabelle 48: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Ich-Stärke/Unsicherheit und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, differenziert nach Schulformen

Tabelle 49: Korrelation zwischen dem Selbstkonzept Attraktivität/Marginalität und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, differenziert nach Schulformen

Tabelle 50: Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept Durchsetzung / Kooperation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, differenziert nach Schulformen

Tabelle 51: Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster

Tabelle 52: Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster

Tabelle 53: Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster

18 Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom - Hyperaktivität
Allg.	Allgemein(e)
AVEM	Skalen zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster
Bd.	Band
berufl.	berufliche

bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CDU	Christlich Demokratische Union
Cl	Cluster
ebd.	ebenda
effe	European forum for freedom in education
engl.	Englisch
et al.	et alii(Maskulinum)/ et aliae (Femininum)
etc.	et cetera
e.V.	eingetragener Verein
E & W	Erziehung und Wissenschaft
F	Wert der Varianzanalyse, Prüfgröße zur Wirkung eines Faktors
ff	folgende
FHR	Fachhochschulreife
FOS	Fachoberschule
Forts.	Fortsetzung
Ges.	Gesamt
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GY	Gymnasium
HG	Humanistisches Gymnasium
HSA	Hauptschulabschluss
HSR	Hochschulreife
HS	Hauptschule
Insg.	Insgesamt
i.S.v.	im Sinne von
Jg.	Jahrgang
Jgst.	Jahrgangsstufe
Kl.	Klasse
KMK	Kultusministerkonferenz
LAU	Studie der Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung
LAVI	Lern- und Arbeitsverhaltensinventar für die Sekundarstufe I
LMI	Leistungsmotivationsinventar
M	Mittelwert
Merkm.	Merkmale
MNG	Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium

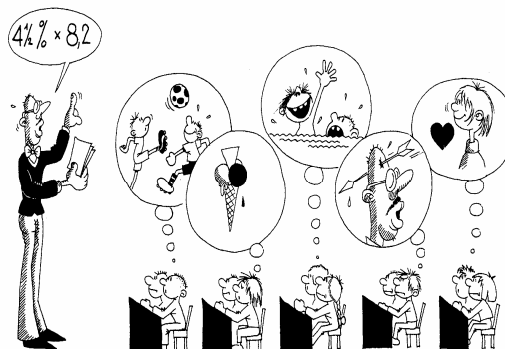
N	Anzahl
NG	Neusprachliches Gymnasium
NGE	Neusprachliches Gymnasium – Englisch
NGF	Neusprachliches Gymnasium - Französisch
NGL	Neusprachliches Gymnasium - Latein
NRW	Nordrhein-Westfalen
NTG	Naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
p	Angabe des Signifikanzniveaus als Irrtumswahrscheinlichkeit bei Annahme der Alternativhypothese
PISA	Programme for International Student Assessment
PISA-E	PISA-Studie (Vergleich der Bundesländer)
RS	Realschule
s.	siehe
s	Standardabweichung
Schf.	Schulform
SELLMO	Skalen zu Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation
SESSKO	Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts
SKI	Selbstkonzeptinventar
s.o.	siehe oben
sog.	so genannte
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
subj.	subjektive
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TRF	Teacher's Report Form
TÜV	Technischer Überwachungs-Verein
u.a.	unter anderem
UN	United Nations
US	United States
USD	United States Dollar
usw.	uns so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

19 Eingesetzte Fragebögen

Schülerfragebogen

Beachte: Dies ist kein Test und
darum gibt es keine richtigen oder
falschen Antworten!

Ich bitte Dich, die Fragen auf den
nächsten Seiten so zu beantworten,
wie Du es für richtig hältst!



**Du kannst zu jeder Zeit und zu allem Fragen stellen, wenn Du etwas nicht
verstehst! Es ist sehr wichtig, dass Du die Fragen so beantwortest, wie Du
es für ehrlich und richtig hältst!**

Viel Spaß beim Ausfüllen!

Dein Alter: _____

Geschlecht:

m

☐

/ w

☐

Welche Schulform besuchst Du? In welcher Jahrgangsstufe bist Du jetzt?

Hauptschule: ☐

5. Klasse: ☐

Realschule: ☐

7. Klasse: ☐

Gymnasium: ☐

10. Klasse: ☐

Was sind Deine Lieblingsfächer?

1. Lieblingsfach: _____ Deine Zeugnisnote: _____

2. Lieblingsfach: _____ Deine Zeugnisnote: _____

Warum sind das Deine Lieblingsfächer?

- Weil der Lehrer/die Lehrerin so nett ist!

☐

- Weil mir das Fach einfach Spaß macht!

☐

- Weil ich eine gute Note in diesem Fach habe!

☐

- Andere Gründe: _____

Was ist momentan Deine Durchschnittsnote? ungefähr _____

Warst Du vorher an einer anderen Schule? _____

Falls Du bei der vorherigen Frage mit „Ja“ geantwortet hast:

Um welche Schulform handelte es sich bei Deiner alten Schule?

Wie soll angekreuzt werden?

Ganz einfach, Du liest die Aussagen auf dem Fragebogen und kreuzt die Antwort an, die Dich Deiner Meinung nach am besten beschreibt. Wenn eine Aussage z.B. gar nicht auf Dich zutrifft, kreuze „...trifft überhaupt nicht zu“ an. Im Zweifelsfall kreuze die Antwort an, die am ehesten auf Dich zutrifft. Bitte mache pro Aussage nur **ein** Kreuz eindeutig in ein Antwortkästchen (und nicht zwischen zwei Kästchen)! Wichtig ist, dass Du jede Aussage bearbeitest.

Bearbeite den Fragebogen bitte zügig, aber sorgfältig! Halte Dich nicht zu lange an einzelnen Aussagen auf!

	Trifft völlig zu	... über- wiegend zu	... teils / teilsüber- wiegend nicht zu	...trifft überhaupt nicht zu
1. Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir schwerer als früher.					
2. Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, halte ich mich für sehr begabt.					
3. Etwas Neues zu lernen fällt mir schwerer als meinen Mitschülern.					
4. Ich bin für die Schule sehr begabt.					
5. Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, meine ich, dass mir das Lernen von neuen Sachen in der Schule schwer fällt.					

6. Ich komme mit den Aufgaben in der Schule besser zu Recht als früher.					
7. Ich kann in der Schule weniger als meine Mitschüler.					
8. Ich bin nicht sehr intelligent.					
9. Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich mit den Aufgaben in der Schule nicht gut zu Recht komme.					
10. Ich kann in der Schule weniger als früher.					
11. Die Aufgaben in der Schule fallen mir leichter als meinen Mitschülern.					
12. Ich kann in der Schule wenig.					

Aussage „In der Schule geht es mir darum ...“	Trifft völlig zu	... überwiegend zu	... teils / teilsüberwiegend nicht zu	...trifft überhaupt nicht zu
1. neue Ideen zu bekommen.					
2. zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.					
3. dass andere Schüler nicht denken, ich sei dumm.					
4. keine schwierigen Tests oder Arbeiten zu haben.					
5. etwas Interessantes zu lernen.					
6. mich nicht zu blamieren.					
7. zu Hause keine Arbeiten erledigen zu müssen.					
8. später knifflige Probleme zu lösen.					
9. Arbeiten besser zu schaffen als andere.					
10. dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.					

11. keine schwierigen Fragen oder Aufgaben lösen zu müssen.					
12. komplizierte Inhalte zu verstehen.					
13. bessere Noten oder Beurteilungen zu bekommen als andere.					
14. nicht zu zeigen, falls ich weniger schlaue bin als andere.					
15. nicht so schwer zu arbeiten.					
16. dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.					
17. dass andere denken, dass ich klug bin.					
18. zu verbergen, wenn ich weniger weiß als andere.					
19. dass die Arbeit leicht ist.					
20. zum Nachdenken angeregt zu werden.					
21. zu zeigen, dass ich die Inhalte beherrsche.					
22. keine falschen Antworten auf Fragen der Lehrer zu geben.					
23. aufwendige Aufgaben nicht selber erledigen zu müssen.					
24. so viel wie möglich zu lernen.					
25. das was ich kann und weiß auch zu zeigen.					
26. nicht durch dumme Fragen aufzufallen.					
27. mit wenig Arbeit durch die Schule zu kommen.					
28. ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.					
29. dass die anderen merken, dass ich in Tests und Prüfungen gut abschneide.					
30. nicht zu zeigen, wenn mir eine Aufgabe schwerer fällt als den anderen.					
31. den Arbeitsaufwand stets gering zu halten.					

Auch hier gilt: Ließ die Aussagen auf dem Fragebogen und kreuze die Antwort (a., b. **oder** c.) an, die Dich Deiner Meinung nach am besten beschreibt.

Du kannst nur **ein** Kreuz pro Frage machen. Mehrfachnennungen sind nicht erlaubt!

1. Morgen schreibt Ihr eine Klassenarbeit.

- a. Ich sage zu mir: „Da wird nichts schief gehen, Du hast ja gut gelernt.“
- b. Ich versuche, möglichst nicht daran zu denken.
- c. Ich fürchte, dass ich eine schlechte Note schreibe.

2. Zurzeit müsstest Du viel für die Schule tun. Andererseits gibt es eine Reihe toller Veranstaltungen. Was machst Du?

- a. Ich gehe zu den Veranstaltungen, versuche aber dennoch, die Pflichtaufgabe zu erledigen.
- b. Im Zweifelsfall geht für mich die Schule vor, selbst wenn ich eine oder mehrere Veranstaltungen versäume.
- c. Ich gehe lieber zu den Veranstaltungen; ich muss halt schauen, wie ich mit der Schule zurechtkomme.

3. In wenigen Stunden beginnt die Klassenarbeit.

- a. Ich überfliege den Stoff nochmals.
- b. Ich werde nervös.
- c. Ich denke an andere Klassenarbeiten, die ich gut hingekriegt habe.

4. Du steckst in einem Fach in einer Misserfolgsserie.

- a. Ich befürchte, dass es mit mir weiter abwärts geht.
- b. Ich strengte mich in anderen Fächern an, um die schlechte Note auszugleichen.

- c. Ich mache mir Mut und bereite mich auf die nächste Arbeit besonders gründlich vor.

5. Wie würdest Du Dein Selbstvertrauen einschätzen?

- a. Ich zweifle oft an meinen Fähigkeiten.
- b. Der Glaube an meine Fähigkeiten ist nicht zu erschüttern.
- c. Ich zweifle nur manchmal an meinen Fähigkeiten.

6. Der Lehrer teilt die Prüfungsaufgaben aus.

- a. Ich habe mich gut vorbereitet, folglich brauche ich mich nicht verrückt zu machen.
- b. Vor lauter Aufregung bin ich zunächst wie gelähmt.
- c. Ich bemühe mich darum, ruhig zu bleiben.

7. Du bist mit einer Aufgabe fertig.

- a. Ich schätze grob, ob das Ergebnis richtig sein könnte.
- b. Ich gehe rasch zur nächsten Aufgabe über.
- c. Ich prüfe genauer nach, ob das Ergebnis tatsächlich stimmt.

8. Es ist Unterricht und Deine Konzentration lässt nach.

- a. Ich lasse mich von anderen leicht ablenken.
- b. Ich versuche, das Wichtigste noch mitzubekommen.
- c. Ich arbeite jetzt aktiv mit, um die Konzentration zu steigern.

9. Du verstehst eine Frage in einer Klassenarbeit nicht.

- a. Ich gehe zu einer anderen Frage über, vielleicht fällt mir die Antwort noch ein.
- b. Ich schreibe die Antwort aus dem Gefühl hin.
- c. Ich mache mir die Frage verständlich, indem ich an die Lösung von verschiedenen Seiten herangehe.

10. Du bekommst während der Klassenarbeit Angst.

- a. Ich steigere mich in die Angst hinein.
- b. Ich hoffe, dass die Angst wieder abklingt.
- c. Ich mache mir gezielt Mut.

11. Du musst Dich auf eine Klassenarbeit vorbereiten.

- a. Ich lerne den Stoff meist am Tag vorher.
- b. Ich schaue einige Tage vorher in die Unterlagen rein, lerne den Stoff aber erst am Tag vorher gründlich.
- c. Mit dem gründlichen Lernen fange ich rechtzeitig an. Am Tag vorher prüfe ich nur noch, ob der Stoff tatsächlich auch sitzt.

12. Wenn ich im Unterricht bestimmtes Arbeitsmaterial benötige,

- a. kommt es immer wieder mal vor, dass ich es zu Hause liegengelassen habe.
- b. habe ich es meist sofort zur Hand.
- c. muss ich manchmal eine Weile im Ranzen suchen, finde es dann aber meist nicht.

13. Der Lehrer stellt eine Frage. Dir fällt eine Antwort ein, aber Du bist Dir nicht ganz sicher, ob sie richtig ist.

- a. Falls sich sonst niemand meldet, antworte ich.
- b. Ich melde mich auf jeden Fall.
- c. Bevor ich etwas Falsches sage, halte ich lieber den Mund.

14. Meine Schulhefte

- a. sind meist ordentlich.
- b. sind manchmal unordentlich.
- c. sind oft unordentlich.

15. Der Lehrer gibt eine Aufgabe auf, die erst in zwei Wochen abgegeben werden muss.

- a. Mir fällt wahrscheinlich erst kurz vor dem Abgabetermin die Aufgabe wieder ein.
- b. Ich erledige die Aufgabe möglichst rasch.
- c. Ich mache die Aufgabe etwa nach Ablauf einer Woche.

16. Du sollst ein schwieriges Problem lösen.

- a. Falls ich die Lösung nicht herauskriege, frage ich jemanden.
- b. Bevor ich aufgebe, probiere ich verschiedene Lösungswege aus.
- c. Ich neige dazu, rasch aufzugeben.

17. Du lernst eine Weile und hast dann keine Lust mehr.

- a. Was ich mir zum Ziel gesetzt habe, möchte ich auf jeden Fall erreichen.
- b. Ich lerne ein Stück weiter; verschwindet die Unlust nicht, höre ich auf.
- c. Für heute ist mit dem Lernen Schluss.

18. Der Lehrer ruft nacheinander alle Schüler auf. Gleich kommst Du dran.

- a. Ich überlege mir mögliche Antworten auf mögliche Fragen.
- b. Ich werde immer aufgeregter.
- c. Ich bleibe gelassen.

Du bist nun am Schluss des Fragebogens angelangt!
Blättere doch bitte noch einmal durch und schau nach, ob Du auch wirklich alle Fragen beantwortet hast!

Danke für Deine Hilfe!

Lehrerfragebogen

Alter: _____

Geschlecht: m / w

In welcher Schulform arbeiten Sie?

Hauptschule: ☐

Realschule: ☐

Gymnasium: ☐

ausschl. gymnasiale Oberstufe: ☐

Welche Fächer unterrichten Sie?



Seit wann arbeiten Sie als Lehrer/in? _____

halbe Stelle: ☐

Vertretungsstelle: ☐

volle Stelle: ☐

Waren Sie vorher an einer anderen Schule? Ja ☐ Nein ☐

Falls Sie bei der vorherigen Frage mit „Ja“ geantwortet haben:

Um welche Schulform handelte es sich an Ihrer alten Schule?

Achtung: Bitte nehmen Sie Ihre Markierungen stets eindeutig vor. Markierungen zwischen zwei Antworten bzw. Kästchen können nicht ausgewertet werden!

Wichtig ist, dass Sie jede Aussage bearbeiten. Fragebogen mit unbewerteten Aussagen können nicht ausgewertet werden!

Lesen Sie die Aussagen auf dem Fragebogen und kreuzen Sie die Antwort an, die Sie Ihrer Meinung nach am besten beschreibt. Wenn eine Aussage z.B. gar nicht auf Sie zutrifft, kreuzen „...trifft überhaupt nicht zu“ an. Im Zweifelsfall kreuzen Sie die Antwort an, die am ehesten auf Sie zutrifft.

Selbstverständlich bleiben die Bögen bzw. Ergebnisse anonym!

Ich bitte Sie, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf Ihr Arbeitsleben Bezug genommen wird. Dazu finden Sie im Folgenden eine Reihe von Aussagen.

	...trifft völlig zu	...über- wiegend zu	...teils / teilsüber- wiegend nicht zu	...trifft gar nicht zu
1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.					
3. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.					
4. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.					
5. Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.					
6. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.					
7. Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.					
8. Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.					
9. Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.					
10. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.					
11. Von meinem Partner wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.					
12. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.					
13. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.					
14. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.					
15. Was immer ich tue, es muss perfekt sein.					
16. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.					
17. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.					

18. Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: „Jetzt erst recht!“					
19. Ich bin ein ruheloser Mensch.					
20. Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.					
21. Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.					
22. Manchmal wünsche ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung.					

Nur Ihre persönliche Meinung zählt – es gibt weder richtige noch falsche Antworten. Lesen Sie sich die Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft. Auch hier gilt: Pro Aussage – eine Antwort! Im Zweifelsfall kreuzen Sie die Antwort an, die am ehesten auf Sie zutrifft.

	trifft gar nicht zu (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	trifft voll- ständig zu (7)
1. Was Ausbildung und Beruf anbelangt, wusste ich genau, was ich will.							
2. Es ist mir wichtig, dass andere mich als tüchtig ansehen.							
3. Bevor ich mit einer neuen Arbeit beginne, mache ich mir immer zuerst einen Arbeitsplan.							
4. Es ist manchmal ganz angenehm, nicht für alles verantwortlich zu sein.							
5. Schwierige Probleme reizen mich mehr als einfache.							
6. Ich kann eine Vielzahl von Weiterbildungen nachweisen, zu denen ich nicht verpflichtet gewesen wäre.							
7. Mein Ehrgeiz ist leicht herauszufordern.							
8. Die Furcht mich zu blamieren, führt oft dazu, dass ich mich besonders anstrengende.							
9. Das meiste, was im Leben passiert, hängt mehr von anderen Leuten ab als von einem selbst.							

10. Es ist schon vorgekommen, dass ich gerade in Situationen, in denen es darauf angekommen wäre, verwirrt war und deshalb nichts zuwege gebracht habe.							
11. Neuen Situationen stehe ich zunächst immer etwas skeptisch gegenüber.							
12. Ich bin zuversichtlich, dass meine Leistung die Anerkennung anderer finden wird.							
13. Ich glaube, dass ich mich beruflich mehr anstrengte als die meisten meiner Kollegen.							
14. Es ist mir wichtig Herr der Lage zu sein.							
15. Oft habe ich schnell aufgegeben, wenn etwas schief ging.							
16. Ich erwarte, mich persönlich noch wesentlich weiterzuentwickeln.							
17. Ich möchte gern ein wichtiges Mitglied der Gemeinschaft / Gesellschaft sein.							
18. Es gibt so viele kleine Aufgaben zu erledigen, dass ich sie manchmal einfach alle liegen lasse.							
19. Es ist mir wichtig, selbst zu bestimmen, wie ich meine Arbeit mache.							
20. Einfache Aufgaben sind mir lieber als schwierige.							
21. Ich musste in meinem Leben schon soviel lernen, dass die Fortbildung im Rahmen meines Berufes ruhig etwas kleiner geschrieben werden kann.							
22. Um mit meiner Arbeit zufrieden zu sein, muss ich das Gefühl haben, mein Bestes gegeben zu haben.							
23. Manchmal habe ich das Gefühl, dass man es mir schwer macht und mich entmutigt.							
24. Wenn ich vor anderen etwas vorführen soll, habe ich Angst, mich zu blamieren.							

25. Es ist zwar schön, gelegentlich Neues anzufangen, aber beim Bewährten fühle ich mich wohler.							
26. Auch vor einer schwierigen Aufgabe rechne ich immer damit, mein Ziel zu erreichen.							
27. Andere sagen, dass ich viel mehr arbeite als nötig.							
28. Ich setze mich auch gegen Widerstände durch.							
29. Es fällt mir schwer, meine Anstrengung über längere Zeit aufrechtzuerhalten.							
30. Ich möchte für meine Leistungen anerkannt werden.							
31. Es wäre mir sehr unangenehm, häufig gesagt zu bekommen, was ich tun soll.							
32. Ich beschäftige mich gern mit Problemen, bei denen es eine harte Nuss zu knacken gibt.							
33. Seine Freizeit sollte man verwenden, um sich zu erholen, und nicht, um noch etwas dazuzulernen.							
34. Mein Erfolg hängt vor allem von meinem eigenen Verhalten ab.							
35. Wenn ich fürchte eine Aufgabe nicht zu schaffen, suche ich mir lieber ein einfacheres Ziel.							
36. Ich bin allem Neuen gegenüber aufgeschlossen.							
37. Es fällt mir leicht, längere Zeit nichts zu tun.							
38. Ich entscheide gern, was andere tun sollen.							
39. Meine Bekannten würden es als typisch für mich ansehen, dass ich mich durch alle Schwierigkeiten durchbeiße.							
40. Ich brauche mich vor keiner Situation zu fürchten, weil ich mit meinen Fähigkeiten noch überall durchgekommen bin.							
41. Für meine Selbstachtung ist es sehr wichtig, was ich geleistet habe.							
42. Ich eigne mir lieber neue Kenntnisse an, als mich mit Dingen zu beschäftigen, die ich schon beherrsche.							

Dieser Fragebogen erfasst Ihr Bild, was Sie von sich haben. Wenn Sie sich im Vergleich zu anderen Personen weder selten noch häufig Sorgen über persönliche Probleme machen, kreuzen Sie bei der ersten Frage die 0 an (=mittel). Weicht Ihr Selbstbild nach einer Seite ab, können Sie je nach Stärke die 1, 2 oder 3 ankreuzen.

1. Ich mache mir eher selten	3	2	1	0	1	2	3	eher häufig Sorgen über persönliche Probleme
2. Meist fühle ich mich ganz wohl	3	2	1	0	1	2	3	eigentlich fast nie
3. Es fällt mir leicht	3	2	1	0	1	2	3	meist ziemlich schwer, andere für mich zu interessieren
4. Bei Angstgefühlen fühle ich mich oft allein gelassen	3	2	1	0	1	2	3	berühren mich eher selten
5. Meine Wünsche stimme ich gerne ab	3	2	1	0	1	2	3	boxe ich lieber durch
6. Ich habe es sehr schwer	3	2	1	0	1	2	3	meist leicht, auf andere anziehend zu wirken
7. Ordnung ist mir wichtig	3	2	1	0	1	2	3	eher ziemlich gleichgültig
8. Es gelingt mir eher schwer	3	2	1	0	1	2	3	eher leicht, mich beliebt zu machen
9. Gewissenhafte Genauigkeit schreckt mich ab	3	2	1	0	1	2	3	genieße ich sehr
10. Gute Einfälle setze ich auch gegen die Interessen anderer durch	3	2	1	0	1	2	3	eigentlich fast nie
11. Ich mache mir nur manchmal	3	2	1	0	1	2	3	fast immer Selbstvorwürfe
12. Ich setze meinen Willen oft durch	3	2	1	0	1	2	3	eigentlich fast nie
13. Sparsamkeit ist mir sehr wichtig	3	2	1	0	1	2	3	ist mir ziemlich egal
14. Ich zeige meine Gefühle nur ungern	3	2	1	0	1	2	3	zeige sie häufig ganz gern
15. Oft befällt mich eine Lebensangst	3	2	1	0	1	2	3	eher nur ganz selten
16. Meine Gefühle teile ich anderen gerne mit	3	2	1	0	1	2	3	gehen niemanden etwas an
17. Ich liebe geordnete Verhältnisse	3	2	1	0	1	2	3	mache mir wenig daraus
18. Eine Lebenskrise hatte ich nur selten	3	2	1	0	1	2	3	eher schon häufiger
19. Für andere bin ich eher langweilig	3	2	1	0	1	2	3	meist ziemlich interessant

20. Ich rivalisiere gern mit anderen	3	2	1	0	1	2	3	eher ziemlich ungern
21. Enge Kontakte meide ich	3	2	1	0	1	2	3	sind für mich sehr wichtig
22. Mein persönliches Eigentum hüte ich sehr sorgfältig	3	2	1	0	1	2	3	ist mir manchmal ganz unwichtig
23. Meist kann ich mich gegen andere gut behaupten	3	2	1	0	1	2	3	oft eher nicht
24. Ich bin eher ein verlässlicher Mensch	3	2	1	0	1	2	3	eher weniger verlässlich
25. Vieles drücke ich durch	3	2	1	0	1	2	3	manches eher nicht
26. Mein Leben ist ziemlich chaotisch	3	2	1	0	1	2	3	eher ganz gut geplant
27. Ich folge anderen gern	3	2	1	0	1	2	3	nur, wenn es nicht anders geht
28. Ich denke meist positiv	3	2	1	0	1	2	3	zu oft negativ
29. Ich bin leicht verletzbar	3	2	1	0	1	2	3	eher ziemlich unabhängig von äußeren Einflüssen
30. Ich bevorzuge klare Regeln	3	2	1	0	1	2	3	lehne sie eher ab
31. Ich weiß auch ohne andere, was ich will	3	2	1	0	1	2	3	meist leider nicht

Um den Fragebogen nicht unnötig zu verlängern, verwende ich im Folgenden immer die männliche Form. Selbstverständlich beziehen sich die Fragen gleichermaßen auf Schülerinnen und Schüler. Es folgt eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern und Jugendlichen auftreten können. Beantworten Sie bitte, ob diese bei Ihren Schülern beobachtbar waren/sind. Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen einige für Ihre Schüler unpassend erscheinen.

0 = nicht zutreffend häufig zutreffend	1 = etwas oder manchmal zutreffend	2 = genau oder häufig zutreffend
1. Schüler streiten und widersprechen oft	0	1 2
2. Schüler bringen ihre Aufgaben nicht zu Ende	0	1 2
3. Schüler sind trotzig und frech gegenüber den Lehrern	0	1 2
4. Schüler geben an und schneiden auf	0	1 2
5. Schüler können sich nicht konzentrieren und nicht lange aufpassen	0	1 2
6. Schüler können nicht still sitzen und sind unruhig	0	1 2
7. Schüler sind roh und gemein zueinander/schüchtern sich ein	0	1 2
8. Schüler verlangen viel Beachtung	0	1 2
9. Schüler haben Schwierigkeiten Anweisungen zu befolgen	0	1 2
10. Schüler fühlen sich wertlos und unterlegen	0	1 2
11. Schüler sind nervös und angespannt	0	1 2
12. Schüler sind überangepasst	0	1 2
13. Schüler haben oft Lernschwierigkeiten	0	1 2

14. Schüler reden im Unterricht oft dazwischen	0	1	2
15. Schüler schlafen im Unterricht ein	0	1	2
16. Schüler sind apathisch und unmotiviert	0	1	2
17. Schüler sind befangen und leicht verlegen	0	1	2
18. Schüler sind bei Kritik schnell verletzt	0	1	2
19. Schüler bleiben unter ihren Fähigkeiten und könnten mehr leisten	0	1	2
20. Schüler kommen oft zu spät zur Schule bzw. zum Unterricht	0	1	2
21. Schüler schwänzen die Schule oder fehlen unentschuldigt	0	1	2
22. Schüler versuchen sehr zu gefallen	0	1	2
23. Schüler haben Angst Fehler zu machen	0	1	2

**Bitte vergewissern Sie sich noch mal, dass Sie alle Fragen beantwortet
haben!**

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!
